



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Wie setzen sich Lehrkräfte einer VHS mit heterogenen
Lerngruppen auseinander?

Zum Umgang mit Heterogenität unter besonderer Berücksichtigung der
Erwachsenenbildung

verfasst von

Jennifer Siller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgem./Angew. Sprachwissenschaft (Stzw) UniStG

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

Ein besonderer Dank geht an meine Freundinnen und Studienkolleginnen Andrea und Sandra, die mich vor allem während der Studienzeit motiviert haben und während des Verfassens dieser Arbeit unterstützt haben.

Weiters bedanke ich mich bei meiner Familie, besonders bei meiner Schwester Nicole und meinem Freund, die mich stets in meinem Vorhaben bekräftigt und immer an mich geglaubt haben.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei den MitarbeiterInnen der Volkshochschule Favoriten und Ottakring herzlichst für das Interesse und die Mitarbeit an meiner Fallstudie bedanken, insbesondere bei den KursleiterInnen, die wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, und allen anderen InterviewpartnerInnen, die sich für meine Befragung Zeit genommen haben.

Dem Betreuer dieser Arbeit, Herrn Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia, gilt der Dank für die präzise und professionelle Unterstützung, ebenso bedanke ich mich bei Herrn Mag. Thomas Fritz, vor allem für die Anregungen zu meinem Diplomarbeitskonzept und für das Schaffen der Voraussetzungen für die Durchführung der empirischen Fallstudie an den Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen.

Vorwort

Mein persönliches Interesse an Sprache, insbesondere an den verschiedenen Spracherwerbsprozessen, haben mich schon immer dazu angeleitet, die unterschiedlichen Einflussfaktoren, die beim Sprachenlernen eine Rolle spielen, zu hinterfragen. Um mein Interessensgebiet zu erweitern, habe ich das Modul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) gewählt, und seit den ersten Lehrveranstaltungen des Moduls stand fest, dass ich meine Abschlussarbeit intensiv dem Bereich des (Fremd-)Sprachenlernens widmen möchte.

Ausschlaggebend für das Thema ‚Heterogenität‘ in LernerInnengruppen waren meine eigenen Erfahrungen im Praktikum eines DaZ-Kurses an einer Einrichtung der Wiener Volkshochschulen. Dort wurde ich mit der zuvor geübten theoretischen Unterrichtsmethodik vor die Herausforderung gestellt, jugendliche MigrantInnen bei der Erlernung der deutschen Sprache sowie bei der sozialen Orientierung in Österreich zu unterstützen. Bewusst habe ich mich mit den einzelnen Persönlichkeiten beschäftigt, versucht lernerzentriert zu handeln, um einer heterogenen DaZ-LernerInnengruppe ‚gerecht‘ zu werden. Ich konnte selbst erfahren, welche Erwartungen man an ‚seinen‘ Unterricht und an sich selbst stellt und mit welchen gesellschaftspolitischen, pädagogischen, didaktischen und komplexen Überlegungen man sich kritisch auseinandersetzen muss.

Bei Hospitationen in derselben Lerngruppe, in der ich auch mein Praktikum absolviert habe, habe ich beobachtet, wie erfahrene Lehrkräfte positiv mit Heterogenität im Unterricht umgegangen sind. Immer wieder aber haben die Berichte von KollegInnen innerhalb der Diskussionsrunden in der Lehrveranstaltung deutlich gezeigt, dass Heterogenität bei den LernerInnengruppen und vor allem auch bei den Unterrichtenden keineswegs immer als positiv angesehen wird.

Deshalb war es mir ein besonderes Anliegen, eine empirische Untersuchung an der Wiener Volkshochschule durchzuführen, die den Umgang mit heterogenen Lerngruppen veranschaulichen soll. Zusätzlich war es für mich motivierend, dass mir alle Beteiligten der Untersuchung großes Interesse und Offenheit bezüglich meines Vorhabens entgegengebracht haben.

Inhaltsverzeichnis

TEIL A

1	Einleitung	6
1.1	Themenfindung und Zielsetzung.....	7
1.2	Aufbau der Arbeit.....	12
2	Grundlagen der Erwachsenenbildung in Österreich.....	14
2.1	Begriffsklärung Erwachsenenbildung	15
2.2	Finanzierung und Organisation	17
2.3	Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule	19
3	Heterogenität – Versuch einer begrifflichen Abgrenzung	23
3.1	Heterogenitätsfaktoren	27
3.1.1	Dimensionen von Heterogenität.....	29
3.1.2	Die zunehmende Bedeutungsrelevanz der Heterogenitätsfaktoren	30
3.1.3	Formen der Heterogenität bei DaZ-LernerInnen.....	31
4	Umgang mit heterogenen Lerngruppen.....	35
4.1	Handeln aus schulpädagogischer Sicht	36
4.2	„Brennpunkte“ in der Auseinandersetzung mit Heterogenität	36
4.2.1	Wettstreit um Bildung	36
4.2.2	Heterogenität als Selektierungsfunktion.....	37
4.2.3	Chancengleichheit	38
4.3	Handeln aus Sicht der Erwachsenenbildung	38
4.3.1	Lerngruppenbildung an Volkshochschulen.....	39
4.3.2	Fremdsprachenunterricht für Erwachsene	40
4.3.3	Heterogenität als Problem	40
4.3.4	Heterogenität als Chance.....	42
4.4	Die Rolle der Lehrperson	42
4.4.1	Anforderungen an KursleiterInnen von DaZ-/Integrationskursen.....	45
4.5	Reaktionsformen der Lehrpersonen auf Heterogenität in Lerngruppen (nach Weinert 1997)....	46
4.6	Umgangsweisen mit Heterogenität in institutionalisierten Bildungseinrichtungen (Wenning 2007).....	48
4.7	Ansätze für einen produktiven/positiven Umgang mit Heterogenität (in Lerngruppen).....	49
4.7.1	Grundlegende Thesen – Exzellenzforum des deutschen Schulpreises (Höhmnn 2008).....	49
4.7.2	Didaktische Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung.....	53
5	Der Verband Österreichische Volkshochschulen.....	62

5.1 Wiener Volkshochschulen GmbH.....	63
5.1.1 Programmbereiche.....	63
TEIL B	
6 Empirische Untersuchung zum Umgang mit Heterogenität in DaZ- Lerngruppen/Integrationskursen	70
6.1 Erkenntnisinteresse.....	70
6.2 Qualitatives Interview als Forschungsmethode.....	72
6.2.1 Interviewverfahren	73
6.3 Setting & Erhebungssituation.....	74
6.3.1 JUBIZ – VHS Ottakring.....	75
6.3.2 VHS Favoriten.....	76
6.4 Transkription	77
6.5 Auswertung und Kodierung	79
7 Darstellung der Fallanalyse.....	80
7.1 Ergebnisse der KursleiterInnen-Interviews	82
7.1.1 Grundhaltung zur Heterogenität.....	82
7.1.2 Positive Aspekte einer heterogenen Lerngruppe.....	84
7.1.3 Herausforderung Heterogenität	86
7.1.4 Verantwortung der Lehrperson.....	88
7.1.5 Erfahrung als wichtiger Faktor im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.....	90
7.1.6 Wie viel kostet Heterogenität?	93
7.2 Ergebnisse der LernerInnen-Interviews	95
7.2.1 Bewusstsein der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe	95
7.2.2 Interesse an Unterschieden.....	97
7.2.3 Wohlbefinden in einer heterogenen Lerngruppe.....	99
8 Schlussfolgerungen	101
9 Zusammenfassung.....	108
10 Literaturverzeichnis.....	111
11 Anhang	117

TEIL A

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen, unter dem speziellen Aspekt der Erwachsenenbildung.“

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, wenn dieser überhaupt stattfindet, ist oft hemmend und überfordernd für die Lehrerschaft. Aus zahlreichen Publikationen geht hervor, dass in der (Schul)Pädagogik zu viele verschiedene (Lern-)Faktoren der SchülerInnen hinderlich sind für das Erreichen von vorgegebenen Unterrichtszielen.

Demgegenüber steht der Umgang mit Heterogenität in der Wiener Volkshochschulen GmbH als Vertreter der Erwachsenenbildung. Heterogene Lerngruppen gehören hier zum Alltag, und die Vielfalt der LernerInnen wird von allen Beteiligten begrüßt. Daher konzentriert sich der empirische Teil der Arbeit auf die Lehrkräfte von Wiener Volkshochschulen, um festzustellen, wie der Umgang mit heterogenen Lerngruppen stattfindet und welche Erfahrungen und Bedürfnisse sich diesbezüglich erkennen lassen.

Die Bearbeitung des Themas umfasst also zwei große Themenbereiche, den der Heterogenität und den der Erwachsenenbildung, die gemeinsam unter dem Gesichtspunkt des institutionellen Lernens betrachtet werden. Deshalb geht die Auseinandersetzung mit den Themen in eine hauptsächlich lehr-/lernwissenschaftliche bzw. didaktisch-methodische Richtung, da vor allem der Umgang mit Heterogenität an Bildungsinstitutionen, speziell im Unterricht, im Mittelpunkt steht.

Im Fokus der empirischen Untersuchung stehen Deutsch als Zweitsprache-Kurse (DaZ-Kurse), in diesem Kontext auch Integrationskurse genannt. Diese Integrationskurse sind für ZuwanderInnen aus Drittstaaten im Rahmen der „Integrationsvereinbarung“, die gesetzlich im Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 verankert ist, zu absolvieren (FrÄG 2011, BGBl. I Nr. 38/2011). Noch vor dem Zuzug nach Österreich müssen die ZuwanderInnen einen Nachweis erbringen, dass sie über grundlegende Sprachkenntnisse in Deutsch (Sprachenniveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GERS) verfügen. Des Weiteren sieht die Integrationsvereinbarung die positive Erfüllung zweier Module vor. Modul 1 muss innerhalb von zwei Jahren nach der Zuwanderung abgeschlossen werden und soll die grundlegenden

Sprachkenntnisse der ZuwanderInnen festigen und vertiefen (Sprachenniveau A2 des GERS). Wird das Modul 1 innerhalb der zeitlichen Vorgabe nicht positiv absolviert, müssen die ZuwanderInnen mit Verwaltungsstrafen und Ausweisung rechnen. Die Erbringung von Modul 2, also die Steigerung auf Sprachenniveau B1 des GERS, muss innerhalb von fünf Jahren vorgelegt werden können, sonst wird als Konsequenz kein Aufenthaltstitel genehmigt. Festzuhalten ist, dass das Aufenthaltsrecht in Österreich für ZuwanderInnen aus Drittstaaten durch die Integrationsvereinbarung bedingt ist, und hinsichtlich ihrer Durchführung und Sanktionen bei Nichterfüllen stark kritisiert wird. (de Cillia 2012)

Da es kaum empirische Referenzarbeiten zum Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gibt, war es für die vorliegende Diplomarbeit ein besonderes Anliegen, dieses im Forschungsfeld der Wiener Volkshochschulen durchzuführen. Zudem beschäftigt sich nur ein kleiner Teil des Faches DaZ mit Erwachsenenbildung. Mehrheitlich wird die Situation der nicht muttersprachlichen Kinder an deutschsprachigen Schulen erforscht. (Demmig 2007, 12)

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird in Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) definiert als Spracherwerb, der unter dem institutionellen sowie dem außerunterrichtlichen Aspekt stattfindet und in erster Linie Arbeitsmigranten und deren Kinder betrifft, in weiterer Folge auch Flüchtlinge und Aus- und Umsiedler (Barkowski 2007, 525). Des Weiteren weist Barkowski (ebd.) darauf hin, dass sich der ‚existentielle Status‘ von Deutsch als Zweitsprache im Vergleich mit der Muttersprache nachhaltiger untersuchen lässt, als jede weitere Fremdsprache. Die soziale und kommunikative Bedeutung der Zweitsprache kommt der Muttersprache bzw. Erstsprache somit am nächsten. Demnach ist auch der Zweitspracherwerb, aus der Perspektive der Erwerbsweise, enger mit dem Erstspracherwerb verbunden als der Fremdspracherwerb.

Im Folgenden wird erklärt, wie es zu der Wahl des Themas kam und welche Zielsetzung mit dieser Diplomarbeit verfolgt wird. Anschließend wird der Aufbau der Arbeit ausführlich beschrieben.

1.1 Themenfindung und Zielsetzung

Wie im Vorwort bereits erwähnt, waren für die Wahl des Themas die eigenen Erfahrungen mit DaZ-/Integrationskursen innerhalb eines Praktikums an einer Einrichtung der Wiener Volkshochschulen ausschlaggebend. Die Hospitationen und die anschließenden

Anforderungen an meine Unterrichtsaktivität regten dazu an, den Umgang mit stark heterogenen Lerngruppen zu hinterfragen und mich intensiver mit diesem Themenbereich innerhalb der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen.

Entgegen den Erwartungen ist der Umgang mit heterogenen Lerngruppen (in DaZ-/Integrationskursen) kaum erforscht bzw. die „Verbindung von theoretischen Ansätzen der Fremdsprachenlehr-Lernforschung und Ansätzen von qualitativen Studien“ kaum gemeinsam berücksichtigt worden (Demmig 2007, 197).

Deshalb wird ebenso auf das Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung näher eingegangen und es werden Ansätze aus der Schulforschung herangezogen, da dort Heterogenität in Lerngruppen hinsichtlich ihres Einflusses auf Lernerfolge vielseitig diskutiert wird, unter anderem aufgrund von negativen Beurteilungen von Schulleistungsstudien wie zum Beispiel PISA (vgl. Baumert 2002). Man möchte die ablehnende Haltung gegenüber Heterogenität dahingehend lenken, die Vielfalt und die unterschiedlichen Potenziale der SchülerInnen anzuerkennen und wertzuschätzen und diese produktiv für den Unterricht nutzen zu lernen. Kritisch betrachtet ist zu erwarten, dass die Umsetzungsstrategien an den stark verankerten Schulstrukturen und der überwiegend skeptischen Haltung der Lehrerschaft an den Schulen scheitern.

Nicht selten wird der Versuch unternommen, sich für eine homogene Lerngruppe einzusetzen, um der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe „entgegenzuwirken“. Um diese möglichst „homogene“ Lerngruppe herzustellen und damit zu gewährleisten, dass keiner der SchülerInnen mit dem Lernstoff bzw. dem Lernprozess unter- bzw. überfordert wird, gehören Sortierungsmaßnahmen wie Sitzenbleiben oder die Überstellung in eine andere Schule/Schulform zum Alltag. Vermehrt werden solche Selektierungsmaßnahmen hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirkung kritisiert. Denn diese im Schulsystem verwurzelte Vorgehensweise erschwert größtenteils die Umsetzung neuerer Perspektiven. Schon bei der Literaturrecherche zum Thema Heterogenität in Lerngruppen wird man regelrecht von der Menge an Literatur überwältigt. Die Entwicklungen gehen dahin, die Verschiedenheit bzw. die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernprozesse der Lernenden zu akzeptieren und sich langsam abzuwenden von der ‚Fiktion der homogenen Lerngruppe‘. Man möchte versuchen, die vielfältigen Fähigkeiten der Lernenden pädagogisch zu nutzen und in den Unterricht zu integrieren. (Tillmann 2004, 6ff)

Der Literatur zufolge existieren schon zahlreiche Konzepte, um eben auf diese Verschiedenheit der Lernenden einzugehen und ihre individuellen Stärken positiv für den

Unterricht nutzen und fördern zu können - Stichwort Binnendifferenzierung (vgl. Demmig 2007) bzw. innere und äußere Differenzierung (vgl. Scholz 2010, 27f; 46f), um nur ein paar Beispiele zu nennen. Doch aus den Artikeln ist ebenfalls herauszulesen, dass die Umsetzung in der Praxis bzw. auch das Engagement der Lehrkräfte, Heterogenität positiv im Unterricht zu nutzen, noch weit davon entfernt ist (Scholz 2010, 93ff). Es bleibt deshalb noch die Frage offen, warum die Spanne zwischen Theorie und Praxis noch so groß ist. Zwar hat die Auseinandersetzung mit dem Umgang von heterogenen Lerngruppen schon längst stattgefunden bzw. wird an neueren Konzepten und Umsetzungsmöglichkeiten geforscht und versucht die Vielfalt der LernerInnen zu nutzen bzw. der (wachsenden) Heterogenität positiv gegenüberzustehen, dennoch wird in der Praxis Heterogenität bei Lerngruppen eher skeptisch beäugt.

Betrachtet man die Heterogenität in Lerngruppen wie sie in der Erwachsenenbildung alltäglich anzutreffen ist, kann man die Liste der unterschiedlichen Merkmale nahezu unbegrenzt verlängern und variieren. Der Gedanke daran, diesen unterschiedlichen LernerInnen einer Lerngruppe beispielsweise eine neue Sprache beizubringen, lässt zunächst Zweifel aufkommen. Eine zu starke Heterogenität innerhalb der Lerngruppe führt zwangsweise zu frustrierenden Lernsituationen, aber andererseits soll nicht unbeachtet bleiben, dass durch einen „adäquaten“ Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen bestimmte Chancen und Möglichkeiten geschaffen werden können, die die anfängliche Skepsis beseitigen. (Vielau 1995, 68ff)

Ausschlaggebend für die Wahl der Volkshochschulen für die empirische Fallstudie war, dass aufgrund des Leitbildes des Volkshochschulverbandes bzw. des Bildungsangebotes eine starke Heterogenität der Lernenden zu erwarten ist und dadurch auch eine vielseitige Auswertung der Ergebnisse angenommen wurde. Zusätzlich wurden die Lerngruppen für Jugendliche und junge, erwachsene MigrantInnen in DaZ-/Integrationskursen ausgewählt, da in diesen Kursen, auf den ersten Blick betrachtet, oft nur das Deutschlernen die einzige Gemeinsamkeit der Lernenden ist. Diese Tatsachen führen dazu, dass es gerade in einer Institution wie der VHS besonders interessant ist, zu beobachten, wie der Umgang mit heterogenen Lerngruppen stattfindet. Wie schon im Vorwort erwähnt, kommt noch hinzu, dass meine ersten Erfahrungen als Lehrperson bzw. im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an einer Einrichtung der Volkshochschule gemacht wurden und nach dem Praktikum schon

erste Überlegungen und Durchführungsmöglichkeiten für eine empirische Fallstudie besprochen wurden.

Es ist mir bewusst, dass für vorliegende Diplomarbeit keine vollständige Analyse erhoben werden kann. Dennoch wird versucht herauszuarbeiten, inwiefern sich die theoretischen Ansätze, die Heterogenität der Lernenden produktiv im Unterricht zu nutzen, mit der Praxis decken. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie der Umgang mit Heterogenität an Wiener Volkshochschulen stattfindet.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, empirisch festzuhalten, wie sich Lehrkräfte an Volkshochschulen, hier speziell von DaZ-/Integrationskursen, mit ihren heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen und welcher Zusammenhang zwischen der Grundhaltung gegenüber Heterogenität und der Unterrichtsführung besteht. Es soll erarbeitet werden, welche Ursachen gewissen Einstellungen zum Thema Heterogenität vorangehen, wie der Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorgelebt und eingeschätzt wird und vor allem wie dabei das Wohlbefinden aller Beteiligten beeinflusst wird.

Dazu wurden Interviews mit Lehrkräften und Lernenden an zwei Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen durchgeführt und die Ergebnisse zu Auswertungskategorien zusammengefasst. Die Kernthemen der Befragung der KursleiterInnen gliedern sich in die folgenden sechs Bereiche:

- Grundhaltung zur Heterogenität

Es soll ermittelt werden, wie sie Heterogenität theoretisch wahrnehmen und wie sie (ihren) heterogenen Lerngruppen gegenüberstehen. Das subjektive Bild von Heterogenität in der Gesellschaft bzw. im Bildungsbereich soll sichtbar gemacht werden.

- Positive Aspekte einer heterogenen Lerngruppe

Diese Kategorie soll erfassen, welche Möglichkeiten die Lehrpersonen konkret im Unterricht sehen und welche didaktischen/pädagogischen Entscheidungen getroffen werden, um diese umzusetzen.

- Herausforderung Heterogenität

In dieser Kategorie sollen die Grenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufgezeigt werden bzw. die Unsicherheit, die daraus resultiert, angesprochen werden.

- Verantwortung der Lehrperson

Welche Verantwortung trägt die Lehrperson gegenüber ihren KursteilnehmerInnen und wie schätzen die Lehrpersonen ihren Einfluss ein, den Umgang mit Heterogenität zu gestalten?

- Erfahrung als wichtiger Faktor im Umgang mit heterogenen Lerngruppen
In diesem Abschnitt wird deutlich, welche Veränderungen bei der Einstellung und Haltung zu Heterogenität im Laufe der Ausbildung bzw. der Lehrtätigkeit stattgefunden haben.
- Wie viel kostet Heterogenität?
Die Ressourcen spielen generell bei der Umsetzung der Kurse eine wichtige Rolle. Diese Kategorie soll veranschaulichen, welche Faktoren die Lehrpersonen als vorrangig beeinflussend im Umgang mit heterogenen Lerngruppen einschätzen.

Ergänzend zu den Ergebnissen der KursleiterInnen-Interviews wurde eine Befragung der Lernenden durchgeführt. Sie umfasst folgende drei Hauptkategorien:

- Wahrnehmung/Bewusstsein der Heterogenität innerhalb der Gruppe
Mit dieser Kategorie soll festgehalten werden, welche Unterschiede die Lernenden von ihren KollegInnen benennen und auf welche Weise sie diese wahrnehmen bzw. damit umgehen können.
- Wohlbefinden in einer heterogenen Lerngruppe
Damit sollte die Einstellung der Lernenden zu heterogenen Lerngruppen erfasst werden und auch mitberücksichtigt werden, ob sie, wenn sie selber entscheiden könnten, erneut das Lernen in einer heterogenen Gruppe vorziehen würden.
- Interesse an Unterschieden
Die TeilnehmerInnen haben keinen Einfluss auf die organisatorische Zusammensetzung im Kurs. Für die Untersuchung interessant war, ob sich die Lernenden für die Unterschiede der anderen KollegInnen interessieren und Andersartigem offen gegenüberstehen.

Im Rahmen dieser Befragung werden ebenso Kritikpunkte angesprochen, mit denen das Bildungswesen, oder allgemeiner die Gesellschaft, im Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen zu kämpfen hat und welche Perspektiven sich im Hinblick auf zukünftige Veränderungen dahingehend, Heterogenität ‚optimal‘ (im Unterricht) zu nutzen, erkennen lassen.

Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit beschrieben, um die Vorgangsweise bei der theoretischen Auseinandersetzung nachvollziehen zu können und einen Eindruck davon zu bekommen, welche Überlegungen der empirischen Fallstudie vorangegangen sind.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um vorliegende Arbeit übersichtlicher zu gestalten, wurde diese grob in einen theoretischen Teil (Teil A) und in einen empirischen Teil (Teil B) eingeteilt. Letzterer beschäftigt sich eingehend mit der Fallstudie an Einrichtungen der Wiener Volkshochschule bzw. deren Ergebnissen.

Die Arbeit umfasst fünf große Bereiche, beginnend mit dem der Grundlagen der Erwachsenenbildung, welcher einen Überblick zu diesem Bildungsbereich in Österreich bietet und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erwachsenenbildung und Schulpädagogik aufzeigt. Anschließend folgt eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsbegriff und dessen Konnotation, fast nahtlos übergehend zu den Heterogenitätsmerkmalen von Lernenden, und im Speziellen, für die empirische Untersuchung notwendig, die der DaZ-LernerInnen. Der dritte Bereich beschäftigt sich umfassend zunächst mit dem Ursprung von Diskussionen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die Erwartungen und Anforderungen an die Lehrkräfte, mit heterogenen Lerngruppen umzugehen, werden aufgezeigt und es wird versucht, die Einstellungen und Handlungen von Lehrpersonen, die den Umgang beeinflussen können, offenzulegen. Zuletzt wird auch ein Kapitel der Institution Wiener Volkshochschulen gewidmet, um einen Einblick zu bekommen, in welchem Rahmen die empirische Fallstudie durchgeführt wurde.

Im Teil A sind die einzelnen Kapitel annähernd gleich aufgebaut. Es wird zunächst versucht einen Überblick zu geben, um welche theoretischen Ansätze es sich handelt, wie sie formuliert werden, und anschließend wird spezifisch darauf eingegangen, welche Aspekte für die empirische Untersuchung relevant wären bzw. welche Überlegungen und Annahmen der Untersuchung von Lerngruppen an Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen vorangehen. Beginnend mit den Grundlagen der Erwachsenenbildung erfolgt eine Einsicht in diesen Bildungsbereich sowie ein kurzer Abriss der finanziellen und organisatorischen Situation in Österreich. Des Weiteren werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schule und Erwachsenenbildung aufgezeigt und geklärt, warum Erfahrungswerte und Ansätze für den

Umgang mit heterogenen Lerngruppen im institutionellen Rahmen aus beiden Bildungssystemen für vorliegende Diplomarbeit herangezogen und Parallelen aufgezeigt werden.

Anschließend wird der Versuch einer begrifflichen Abgrenzung von „Heterogenität“ unternommen und einige Definitionen und Formulierungen von namhaften AutorInnen aus dem Bereich Erziehungswissenschaften und Pädagogik kursivisch erläutert, um einen Einstieg in das Feld der Verschiedenheit zu eröffnen. Die darauf folgenden Heterogenitätsfaktoren veranschaulichen die zunehmende Bedeutungsrelevanz für den Lehr- und Lernprozess im Unterricht und thematisieren die unterschiedlichen Blickwinkel. Insbesondere die für DaZ-LernerInnen bzw. LernerInnen von Integrationskursen relevanten Faktoren werden detailliert angeführt, mit dem Blick auf die empirische Fallstudie (siehe Teil B).

Das darauffolgende Kapitel formuliert zusammenfassend den Umgang mit heterogenen Lerngruppen aus schulpädagogischer Sicht, speziell die bisherigen Versuche, eine Heterogenität durch Homogenität zu reduzieren. Daran anschließend werden die ausschlaggebenden ‚Brennpunkte‘ in der Diskussion um Heterogenität angedeutet und begründet. Es folgt ein Kapitel, in dem auf diejenigen eingegangen wird, denen die größte Verantwortung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zugesprochen wird, nämlich die LehrerInnen. Dabei werden mögliche Ursachen und Handlungsmuster im Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen aufgegriffen.

Das Modell der Reaktionsformen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität nach Weinert (1997, 50f) bietet für den Rahmen der vorliegenden Arbeit einen geeigneten Zugang, um Reaktionsmuster der Lehrpersonen einordnen und für Schlussfolgerungen nachvollziehbar machen zu können. In weiterer Folge werden Ansätze dargestellt, die einen positiven bzw. produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen anstreben. Beispiele aus Schulprojekten der deutschsprachigen Schulentwicklung sowie didaktische Handlungsfelder der Erwachsenenbildung werden angesprochen.

Um schlussendlich auch einen Einblick in die Wiener Volkshochschule zu bekommen, in der die empirische Untersuchung durchgeführt wurde, werden Leitbild, Programmbereiche und die Vorgehensweise bei der Lerngruppenbildung näher vorgestellt und der Umgang mit Heterogenität in (Fremd-)Sprachenkursen wird aus positiver und negativer Sicht dargestellt.

Im empirischen Teil (Teil B) liegt der Fokus auf dem Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen an Institutionen der Wiener Volkshochschule, genauer, in Deutsch als Zweitsprache-Kursen/Integrationskursen für MigrantInnen zwischen 15 und 25 Jahren.

Es handelt sich um eine Untersuchung an einer Institution, die neben dem breitgefächerten Angebot an Aktivitäten eine breitgefächerte Zielgruppe anspricht und in der folglich Heterogenität in Lerngruppen zum Alltag gehört. Nach einer kurzen theoretischen Einführung in die Vorgehensweise, das Setting und die Methodenauswahl, konzentriere ich mich vor allem auf die qualitativen Interviews mit unterschiedlichen Lehrkräften von DaZ-Kursen an zwei verschiedenen Einrichtungen der VHS. Zusätzlich wurden die LernerInnen der DaZ-Kurse ebenfalls zu ihrem Wohlbefinden und ihren Meinungen befragt.

Abschließend folgen die Schlussfolgerungen, die Vergleiche gewonnener Erkenntnisse mit den theoretischen Annahmen und Hypothesen und somit die Rückbindung an die Theorie sowie schlussendlich ein Resümee der gesamten Arbeit.

2 Grundlagen der Erwachsenenbildung in Österreich

Bevor die theoretische Aufarbeitung des Themas Heterogenität (in Lerngruppen) dargestellt werden kann, wird zunächst, zum besseren Verständnis der Fragestellung und Einbettung in die empirische Untersuchung (vgl. 6), der Aspekt näher erläutert, unter dem der Umgang mit heterogenen Lerngruppen betrachtet wurde. Da im Fokus des Forschungsinteresses die Grundhaltung und die Sichtweise von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenität und die damit verbundenen pädagogischen und didaktischen Entscheidungen an Einrichtungen des Wiener Volkshochschulverbandes stehen und diese wiederum Institutionen der Erwachsenenbildung repräsentieren, wird dieser Bildungsbereich im Folgenden aufgezeigt.

Neben einer kurzen Einführung zu Erwachsenenbildung und der notwendigen Begriffsklärung wird die Bedeutung und Entwicklung von Erwachsenenbildung dargestellt. Die Situation in Österreich gibt Aufschluss darüber, welche Akteure in diesem Bildungsbereich mitwirken, wie sie finanziert werden und welche gesellschaftspolitische und ökonomische Positionierung sie einnehmen.

Im Speziellen konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf Erwachsenenbildung an Institutionen der Volkshochschulen, weil, wie schon erwähnt, der Überblick dazu dienen soll, das Konzept der Fallstudie besser nachvollziehen zu können.

Es soll außerdem begründet werden, warum für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema „Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen“ ein überwiegender Teil der Quellen aus dem schulischen Bereich herangezogen wurde.

2.1 Begriffsklärung Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung wird im ‚Wörterbuch Erwachsenenbildung‘ (2010) synonym mit Weiterbildung angeführt und als autonomer Bereich, sowohl quantitativ als auch qualitativ, des Bildungswesens verstanden. Nuissl (2010, 80) zitiert dabei die 1973 vom Deutschen Bildungsrat veröffentlichte Definition von Erwachsenenbildung: „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“.

Ähnlich formuliert Lenz (2005, 12), der Erwachsenenbildung kurz und bündig als „Bildungsmaßnahmen, die nach einer ersten Schul- oder Berufsbildung einsetzen“, bezeichnet. Davon ausgehend könnte man keine klare Eingrenzung des Begriffs „Erwachsener“ bezüglich des Alters bei den Zielpersonen vornehmen.

Der Begriff „Erwachsener“ ist sehr umstritten. Von Faulstich/Zeuner (2008,35f) wird er als Konstrukt oder Rolle beschrieben, die aus verschiedenen Kontexten, wie zum Beispiel biologischer, juristischer, ökonomischer, psychologischer und anthropologischer Natur entstehen können. Auch Wolf (2011, 9ff) kann keine klare Definition begründen. Seiner Ansicht nach ließe sich der Begriff noch am ehesten an der rechtlichen Situation (in Österreich im Alter von 18 Jahren) im Sinne der Geschäftsfähigkeit und Strafmündigkeit und an der medizinischen Situation im Sinne der Geschlechtsreife festmachen. Wolf (ebd.) kritisiert, dass, obwohl der Erwachsene für sich einen wissenschaftlichen Gegenstand in der Teildisziplin Erwachsenenbildung einnimmt, bis heute keine eindeutige Definition zugänglich ist und diese selbst in wissenschaftlichen Texten vermieden wird. Alternative Begriffe wie zum Beispiel „Teilnehmer“ werden stattdessen verwendet.

Auch im Wörterbuch Erwachsenenbildung (2010) gibt es keinen Eintrag zu dem Begriff Erwachsener, sondern einzig zu dem Begriff „Erwachsenwerden“. Dabei verweist Arnold (2010, 92) darauf, dass gerade im erwachsenenpädagogischen Diskurs ein Konzept fehle, welches mehr als den Vergleich „Kind“ vs. „Erwachsener“ hervorbringen sollte.

Im Hinblick auf die empirische Fallstudie (siehe Teil B) könnte der Diskurs weiterführend analysiert werden, da die Untersuchung in Kursen der Erwachsenenbildung stattfindet, die TeilnehmerInnen aber zwischen 15 und 25 Jahren sind. Aufgrund des Rahmens dieser Arbeit wird aber nicht intensiver darauf eingegangen.

Um einen ersten Bezug zu Erwachsenenbildung zu bekommen und zu verstehen, aus welchem Blickwinkel die ‚verschiedenen Formen der Bildung Erwachsener‘ betrachtet werden können, unterscheidet Wittpoth (2009, 9) wie folgt:

Perspektive:

- programmatisch
- analytisch

Objektbereich:

- explizite Erwachsenenbildung
- implizite Bildung Erwachsener

Die *programmatische Perspektive* umfasst die gesamte Organisation von Erwachsenenbildung, also Zusammensetzung und Leistung, wie Erwachsenenbildung idealerweise ‚sein sollte‘ oder ‚keinesfalls sein darf‘.

Analytische Perspektiven zielen darauf ab zu hinterfragen, was Erwachsenenbildung eigentlich bedeutet, wie sie ‚funktioniert‘ und welche Möglichkeiten und Grenzen erkennbar werden. Es geht darum die Entwicklungen zu ‚erfassen‘, zu ‚beschreiben‘ und zu ‚verstehen‘.

Als *explizite Erwachsenenbildung* wird das alles zusammengefasst, was an Institutionen bzw. angebotenen Kursen mit der präzisen Intention, zu bilden, stattfindet.

Bei der *impliziten Bildung Erwachsener* stehen die Formen im Vordergrund, mit denen sich jemand abseits eines institutionellen Rahmens Wissen aneignet.

In den Diskursen um Erwachsenenbildung verschwimmen die Grenzen genannter Perspektiven und Objektbereiche, da die Themen ineinander übergreifen, es lässt sich je nach Interesse lediglich eine Richtung erkennen. (Wittpoth 2009, 9f)

Den Begriff der Erwachsenenbildung kann man je nach Forschungsschwerpunkt weiter und enger fassen. Ersteres würde alle vorstellbar möglichen Arten des Weiter-/Lernens von Erwachsenen miteinschließen. Historisch gesehen wäre aus dieser Sicht die Eingrenzung des

Begriffs schier unmöglich. Aus diesem Grund ist es nachvollziehbar, Erwachsenenbildung im engeren Sinn zu betrachten und aus einer überlieferten Definition abzuleiten, wie der Begriff heutzutage verstanden wird. Im Allgemeinen wird heute, wie auch ab der späten Mitte des 20. Jahrhunderts, Erwachsenenbildung als Lernen im institutionellen Rahmen hervorgehoben. (Wittpoth 2009, 10)

Auch im Hinblick auf die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit stütze ich mich auf die Perspektive der (Weiter-)Bildung an Einrichtungen mit organisiertem Rahmen, auch wenn diese Institutionalisierung mit den Entwicklungen außerhalb dieser Einrichtungen in Wechselwirkung stehen kann. Das Lernen im informellen Rahmen, also in Freizeit, Alltag, Familie, etc. könnte für eine tiefergehende Untersuchung eine wichtige Ergänzung darstellen.

Im Folgenden soll die Situation der Erwachsenenbildung in Österreich und ihre finanzielle und organisatorische Sachlage dargestellt werden.

2.2 Finanzierung und Organisation

Nicht zuletzt aufgrund der, trotz Einschränkung, weit gefassten Definition von Erwachsenenbildung reihen sich in Österreich viele verschiedene Anbieter, privatwirtschaftliche Akteure und Organisationen ein, die im Bereich der Erwachsenenbildung tätig sind und am ‚Boom‘ der Weiterbildung teilhaben wollen. Unter anderem durch gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel gewinnt die Erwachsenenbildung immer mehr an Bedeutung und beeinflusst dadurch die Anforderungen, Chancen und Aufgaben, die an die Institutionen und Anbieter im Erwachsenenbildungssektor gestellt werden und in ständiger Konkurrenz stehen. (Lenz 2005, 14f)

Aufgrund dieser vielfältigen Anbieter in der österreichischen Erwachsenenbildung ist auch die Grundlage der Finanzierung sehr unterschiedlich (Lenz 2005, 23).

In Österreich beruht die Förderung der Erwachsenenbildung auf dem Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens (vgl. BGBl. Nr. 171/1973), jedoch liegt keine gesetzliche Auflage vor, diese finanziell unterstützen zu müssen. (online: http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/daten_und_fakten/finanzierung.php; Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur - abgerufen 14.03.13)

Die österreichische Erwachsenenbildung ist durch eine relativ genaue Aufgabentrennung bei den bundesweiten Verbänden geprägt. Sie wird, wenn auch nicht völlig trennbar, in Institutionen unterteilt, die entweder im allgemeinbildenden oder im berufsorientierten Sektor aktiv sind. 1972 sind in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) neun Verbände zusammen mit dem Büchereiverband Österreichs ein Bündnis eingegangen, ausgenommen der Wirtschaftsförderungsinstitute, und sie treten als „freie Arbeitsgemeinschaft“ österreichweit und uneigennützig auf. Die einzelnen Institutionen wollen auf diese Weise gemeinsame Projekte unterstützen und eine positive Öffentlichkeitsarbeit für Erwachsenenbildung leisten. Trotz dieser Zusammenarbeit befinden sich die Institutionen im Wettstreit bezüglich Teilnehmenden, öffentlichen Fördermitteln, Image und Lehrenden. (Lenz 2005, 30)

Die Zuteilung der Institutionen nach allgemeinbildender und berufsbildender Funktion ist wie folgt organisiert (Lenz 2005, 31):

Allgemeinbildende Institutionen

- Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs (ARGE)
- Büchereiverband Österreichs (BVÖ)
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung
- Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW)
- Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö)
- Verband österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)

Berufsbildende Institutionen

- Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI)
- Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI)
- Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI)

In der vorliegenden Diplomarbeit steht der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung (Teil B) wird später in Kapitel 5 eingehender vorgestellt.

2.3 Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule

Nach der kleinen Einführung in den Bildungsbereich der Erwachsenenbildung wird im Folgenden versucht, das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule anschaulicher darzulegen, weil bei der Bearbeitung der Literatur bezüglich „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ auch theoretische Ansätze und Beispiele aus dem Schulwesen miteinbezogen wurden. Es soll keinesfalls der Anschein erweckt werden, dass Methoden der Schulpädagogik auf den Unterricht in der Erwachsenenbildung übertragbar sind, jedoch könnten die Überlegungen zu den „Grundzügen“ des Umgangs mit Heterogenität bei Lernenden Rückschlüsse auf den Umgang mit Vielfalt leisten.

Siebert (2006, 15) fasst die gemeinsamen Aspekte von Schule und Erwachsenenbildung in folgenden Stichwörtern zusammen:

- a) *In allen Bildungsbereichen wird zielgerichtet, intentional gelernt:* in Bildungseinrichtungen wird vorherrschend das Ziel verfolgt, die Lernleistung/-fähigkeit und damit den Lernerfolg zu verbessern. Die Lernprozesse außerhalb dieser Bildungseinrichtungen verlaufen meist spontan und unbewusst.
- b) *In Bildungseinrichtungen wird in Gruppen gelernt:* diese gängige, soziale Lernform wird sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der neuzeitlichen Pädagogik angewendet. Die Ausnahme ist der Einzelunterricht, doch auch das Fernstudium verlangt zeitweise eine Anwesenheit der LernerInnen.
- c) *In allen Bildungsbereichen wird unter Anleitung gelernt:* didaktische Methoden spielen eine große Rolle, auch, wenn mithilfe des Unterrichts autonomes Lernen verstärkt werden soll. Jemand, der sich im Selbststudium Wissen aneignet, ist nicht auf Institutionen angewiesen.
- d) *Das Lernen in Bildungseinrichtungen erfolgt primär durch die Aneignung von Wissen:* dabei geht es nicht um ‚Faktenwissen‘, sondern das Lernen umfasst die Reflexion von Werten (‚Orientierungswissen‘) und biografischen Erfahrungen (‚Erfahrungswissen‘). Der Begriff ‚Wissen‘ wird von Siebert (ebd.) in diesem Kontext als ‚didaktischer Schlüsselbegriff‘ verstanden.
- e) *Lernen in Bildungseinrichtungen ist organisiert:* dazu gehören die Festlegung der Veranstaltungszeiten, geeignete Räume, Übereinkommen zwischen Lehrpersonen und TeilnehmerInnen, strukturierte Curricula, etc. Diese organisierten

Rahmenbedingungen sollten dabei nicht als bürokratische Maßnahmen verstanden werden.

Die Auflistung der Merkmale von Siebert (2006, 15) weist darauf hin, dass es mehrfache Schnittstellen und fließende Übergänge zwischen der expliziten Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik gibt. Zusätzlich ist zu beachten, dass über 50% der Lehrkräfte an Institutionen der Erwachsenenbildung ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen sind oder zumindest ein Lehramt studiert haben (Siebert ebd.).

Da in der empirischen Fallstudie die Lehrpersonen von Volkshochschulen im Mittelpunkt stehen und deren Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen veranschaulicht werden sollte, war es hinsichtlich der Literatur interessant, Erfahrungen und Vorgehensweisen bei Lehrkräften aus der Schulpädagogik eingehender zu betrachten. Dies nicht zuletzt um Parallelen bestimmter Verhaltensmuster sowie Einstellungen aufzeigen zu können bzw. zu hinterfragen, wie jeweils der Umgang mit heterogenen Lerngruppen „funktioniert“. Die Heterogenität bei Lernenden in der Erwachsenenbildung ist erwartungsgemäß anzutreffen, jedoch ist kaum empirisches Material vorhanden. Deshalb war es für die empirische Untersuchung nützlich, über die Zusammenhänge zwischen Erwachsenenbildung im institutionellen Rahmen und Schulsystemen nachzudenken.

Nichtsdestotrotz können die Unterschiede zwischen den Institutionen Schule und Erwachsenenbildung nicht unberücksichtigt bleiben.

Siebert (2006, 16ff) führt dabei 6 folgende Merkmale an:

- (1) *Selektion*: das Schulsystem ist geprägt durch seine selektive Funktion, die SchülerInnen unterschiedlichen Schulformen aufgrund ihrer unterschiedlichen Leistungs- und Sozialverhalten zuzuweisen. Dies bewirkt eine Art kategorische Zuteilung der SchülerInnen für zukünftige Ausbildungs- und Berufschancen. Die Erwachsenenbildung sieht es demgegenüber als ihre Aufgabe, eine „Gegenselektion“ vorzunehmen, indem sie sozusagen die Benachteiligung von SchülerInnen durch ungerechte Zuweisungen aufhebt und folglich ihre Chancengleichheit in Wirtschaft und Gesellschaft wiederherstellt, z.B. im Zweiten Bildungsweg. Durch ihr Angebot an Aus- und Weiterbildung wird seit den 70er Jahren versucht, auf diese Weise die „Schäden“ der Selektion in der ersten Bildungsphase auszugleichen.

Um aber die Chancengleichheit zu sichern, ist es notwendig, dass die Erwachsenenbildung Anerkennungsbescheide ausstellt, wodurch sie sich ebenfalls in eine Position begibt, die Personen selektiert und diejenigen ausschließt, die keine Institution der Erwachsenenbildung besuchen und, dabei gleichzeitig die Benachteiligung dieser Personen unterstreicht.

- (2) *Erziehung*: Der Beruf des Lehrers bringt einen ‚offiziellen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag‘ mit sich. Auch wenn sich das Konzept des ‚Erzieher-Zögling-Verhältnisses‘, angepasst an aktuelle Erkenntnisse der Pädagogik und Erziehungswissenschaften, modifizieren lässt, ist es nicht wegzudenken. Neben der Vermittlung von Faktenwissen sehen LehrerInnen ihren Auftrag darin, den SchülerInnen gesellschaftlich anerkannte Normen und Werte zu vermitteln. Gewünschtes bzw. ‚normgerechtes Verhalten‘ wird durch Loben und gute Noten gewürdigt, Verhalten, das von der Norm abweicht, maßgeregelt.

Der Erziehungsauftrag, wie er in der Schulpädagogik verstanden wird, lässt sich in der Erwachsenenbildung schwer begründen, da die Lehrpersonen keine bestimmte/entscheidende Vorrangstellung gegenüber den TeilnehmerInnen beanspruchen. Damit ist keinesfalls gemeint, dass in der Erwachsenenbildung, ‚störendes Verhalten‘ bedingungslos toleriert wird, jedoch sehen sich die Lehrkräfte weitgehend als Begleiter und Ansprechperson für Hilfestellungen. Zu erwähnen ist noch, dass es, bis auf wenige Ausnahmen, keine ‚Disziplin- oder Disziplinierungsprobleme‘ in der Erwachsenenbildung gibt.

- (3) *Schulpflicht*: Es gibt eine gesetzliche Regelung, die die Schulpflicht von Heranwachsenden festlegt. Wer sich dieser Regelung entzieht, hat mit strafrechtlichen Sanktionen zu rechnen.

Eine derartige Verpflichtung der TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung zur Aus-/Weiterbildung existiert nicht. Jedoch ist damit nicht impliziert, dass grundsätzlich eine ‚Freiwilligkeit‘ vorherrscht. Oft werden die TeilnehmerInnen von internen Faktoren (z.B.: Selbstverwirklichung, Interessen, kognitive Ziele) und externen Faktoren (z.B. Anforderungen bedingt durch familiäre und berufliche Veränderungen oder Arbeitslosigkeit) in der Entscheidung zur Aus- und Weiterbildung beeinflusst. Gerade bei der beruflichen Weiterbildung wird die Teilnahme durch extrinsische Faktoren gezielt gelenkt (z.B. bei MigrantInnen durch

die Integrationsvereinbarung). Nichtsdestotrotz bleibt es jedem Teilnehmer selbst überlassen, wie viel Zeit und Arbeit er in seine Aus-/Weiterbildung investiert, auch wenn dies negative Folgen haben könnte.

Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind somit auf ihre TeilnehmerInnen angewiesen und bemühen sich dahingehend auch um ein kundenfreundliches Image.

- (4) *Bildungskanon*: Es gibt bestimmte Vorgaben, was die Curricula in der Schule betreffen, die ohne Ausnahme von allen SchülerInnen gelernt werden müssen, Mitsprache von Seiten der SchülerInnen gibt es nur in geringem Maß. Auch das Angebot an Wahlfächern ist begrenzt. Dadurch entsteht ein so genannter ‚Mittlernzwang‘.

In der Erwachsenenbildung gibt es eine so genannte ‚didaktische Selbstwahl‘, bei der das Angebot an die Bedürfnisse und Wünsche der TeilnehmerInnen angepasst wird und durch bestimmte Module zusätzlich für die Zielgruppen die Möglichkeit besteht, auf alternative Kombinationen der Fächer/Themen auszuweichen, wodurch der ‚Mittlernzwang‘ etwas gesenkt wird. Generell muss man aber auch hier berücksichtigen, dass bei ‚beruflichen Komplexlehrgängen‘, z.B.: Zweiter Bildungsweg, Einschränkungen der Fächerwahl gerechtfertigt sind.

- (5) *Anschlusslernen*: Jeder Mensch baut durch seine Erfahrungen und Erlebnisse eine individuelle Lernbiographie auf, auf die er, je älter er wird, reflexiv zurückgreifen kann. Vereinfacht dargestellt wird laufend neues Wissen mit vorhandenem Wissen gegenübergestellt, bewertet und geprüft und in weiterer Folge geändert, integriert oder neu interpretiert. Kinder sind hauptsächlich mit dem (Er-)Lernen von neuem Wissen beschäftigt, während es für Personen in der Erwachsenenbildung ein ‚Anschlusslernen‘ ist. Die sehr heterogenen Lernunterschiede mit zunehmendem Alter sind auch durch das reflexive Lernen begründet. So vorteilhaft es auch ist, auf bestehendes Wissen aufbauen zu können bzw. Neues mit bestehenden (Lern-)Erfahrungen vergleichen und ergänzen zu können, so birgt diese ‚Selbstreferentialität‘ auf der anderen Seite auch die Gefahr in sich, dass vorhandene (Lern-)Erfahrungen sich als eine Blockade für Neues herausstellen können. Zu viele neue Informationen können zu Verwirrungen und Irritationen führen, manchmal auch neues Wissen blockieren, wenn es von den eigenen, vertrauten Vorstellungen abweicht.

(6) *Instrumentalisierung*: Jede Bildungseinrichtung hat einem bestimmten gesellschaftlichen Auftrag nachzukommen, angefangen von der Vorschule bis hin zur Altenbildungsstätte. Die Erwachsenenbildung aber erweckt den Eindruck, dass ihre Instrumentalisierung, hier ist die ‚Vereinnahmung für außerpädagogische Zwecke‘ gemeint, äußerst naheliegend ist. Im Vergleich zur Schule wird die Erwachsenenbildung vermehrt herangezogen, um Missstände im Bildungssystem zu kompensieren.

Abschließend lässt sich also sagen, dass viele Ergebnisse der Schulpädagogik sich auf die Erwachsenenbildung übertragen lassen, da diese gemeinsam unter dem institutionalisierten Aspekt betrachtet werden, andere jedoch nicht ohne weiteres.

Nachdem ein kurzer Überblick über die Position der Erwachsenenbildung gegeben wurde, folgt im nächsten Kapitel die Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsbegriff.

3 Heterogenität – Versuch einer begrifflichen Abgrenzung

Die Bedeutungsvielfalt, die sich hinter dem Begriff Heterogenität verbirgt, sowie die fast unüberschaubare Bandbreite an Titeln und Literatur, die bei der Recherche dieses Begriffes aufscheinen, machen es nicht gerade einfach, den Begriff eindeutig abzugrenzen. Dennoch wird versucht für vorliegende Arbeit einige „Blickwinkel/Perspektiven“ des Heterogenitätsbegriffs zu definieren, um Annahmen und Theorien verständlicher machen zu können und diese dann in einem Vergleich zu den Ergebnissen der empirischen Fallstudie (Teil B) thematisieren zu können.

Wenngleich die Begriffsdefinitionen in der Literatur erwartungsgemäß variieren, so überlappen sich diese in einem Punkt. Heterogenität wird aus pädagogischer Sicht fast immer mit ‚Unterschiedlichkeit‘/‘Verschiedenheit‘/‘Ungleichheit‘ oder ‚Differenzierung‘ sowie ‚Vielfalt‘ von Merkmalen der Lernenden (einer bestimmten Gruppe) beschrieben. (vgl. Rebel 2010; Lutz 2001; Becker 2004; Boller/Rosowski/Stroot 2007; Bräu 2005; Warzecha 2003; Bos 2004)

Ferner wird der Heterogenitätsbegriff als konstruiertes Phänomen betrachtet, das nur in Verbindung mit ‚Homogenität‘ auftritt bzw. in ‚*Vergleichsoperationen hergestellt*‘ wird und situationsbezogen relativ unter mehreren Aspekten betrachtet werden kann, folglich auch

„wandelbar“ ist (Wenning 2007, 23f). Durch subjektive Beobachtung bzw. Bewertung werden Dingen, Personen, Gruppen, usw. Heterogenitäts- bzw. Homogenitätsmerkmale zugeschrieben und diese werden anhand subjektiver Maßstäbe verglichen. Die „Ergebnisse“ dieser Vergleiche sind ausschließlich nur für den Moment festzuhalten, da diese durch Veränderungen zu einem anderen Zeitpunkt oder zu einer anderen Zeitspanne etwas komplett anderes aussagen können (Wenning ebd.).

Nach Wenning (2007, 24f) kann also beispielsweise jede Lerngruppe als heterogen bzw. homogen betrachtet werden, da diese Zuschreibungen subjektiv konstruiert werden und sich je nach Interesse unterschiedlich ausprägen können und unterschiedlich gewichtet werden. Das heißt, dass zum Beispiel, wenn es darum geht, eine Lerngruppe in Bezug auf den Lehr-Lernprozesses einheitlich zu unterrichten, die heterogenen Lernvoraussetzungen eine große Rolle spielen. Betrachtet man hingegen isoliert individualisierte Lernprozesse, so wären heterogene Lernvoraussetzungen unbedeutend.

Damit ließe sich auch erklären, wann eine Gruppe (eher) heterogen bzw. (eher) homogen ist, nämlich dann, wenn es von dem Betrachter so empfunden wird bzw. wenn seine Untersuchung das Ziel hätte, die Ungleichheiten und Verschiedenheiten bzw. die Gemeinsamkeiten bei SchülerInnen innerhalb einer bestimmten Lerngruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt festzustellen. (Wenning 2007, 24f)

Konkret bedeutet das für Heterogenität in Bildungsinstitutionen Wenning (2007, 24f) zufolge:

- Ausprägungen von Heterogenität und Homogenität sind nur bedeutend in Bereichen von Bildung und Erziehung.
- Heterogenität und Homogenität kommen in allen Bereichen vor, die für Bildung und Erziehung bedeutend sind: gesellschaftlich, bildungspolitisch, bildungstheoretisch, institutionell, didaktisch wie individuell.
- Heterogenität und Homogenität sind, auch im Rahmen von Erziehung und Bildung, Zustandsbeschreibungen, die sich ständig ändern können.

Bei Vergleichen mit Heterogenität können die Ergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu unterschiedlichen Interpretationen der Ergebnisse führen. Sind die Maßstäbe der Vergleiche eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden, so gilt das gänzlich für die Wahrnehmung von Heterogenität. Externe Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung, ob eine Situation heterogen oder homogen ist, und diese korreliert in der modernen Gesellschaft mit den gesellschaftlichen Entwicklungen. (Wenning 2007, 24f) Als Beispiele nennt Wenning

(2007, 24f) die erhöhte Aufmerksamkeit an Koedukation in der Bildungs- und Schulgeschichte oder die Integration von körperlich oder geistig behinderten Kindern ins allgemeine Schulwesen sowie die Integration von Migrantenkindern. Dadurch veränderte sich auch die ‚Heterogenitätserwartung‘ an eine Lerngruppe und die ‚Normalitätsvorstellung‘ gegenüber DurchschnittsschülerInnen.

Parallel zu der davor genannten Bedeutungsbeschreibung von Heterogenität lässt sich der Begriff nach Heinzel/Prengel (2002, 10f) in 3 Bedeutungsebenen aufteilen: Bedeutung der *Verschiedenheit*, *Veränderlichkeit* im Sinne von *prozesshaft* und *Unbestimmtheit* bezogen auf die realistische Abbildung dieses Phänomens.

Generell werden in den Sozial- und Erziehungswissenschaften in Verbindung mit dem Begriff Heterogenität viele andere Ausdrücke verwendet. Unter anderem haben sich die Begriffe ‚Diversity‘/‘Diversity Management‘/‘Diversität‘ und ‚Intersektionalität‘ ebenfalls etabliert und tauchen vermehrt in Verbindung mit interkultureller Kompetenz auf (Krüger-Potratz 2011, 191ff). Alle 3 Begriffe weisen in erster Linie darauf hin, dass sich Menschen oder Gruppen hinsichtlich ein oder mehrerer Merkmale unterscheiden, die es wahrzunehmen und einzubeziehen gilt. Dennoch ruft jeder der drei Begriffe auch gleichzeitig unterschiedliche Bilder und Vorstellungen von, sowie Einstellungen zu Verschiedenheit hervor. Wenngleich Heterogenität und Diversität eine beschreibende Funktion gemein haben, so unterscheiden sie sich in einem prägnanten Punkt. Homogenität, etwas Gleiches/‘Einheitlichkeit‘, das Gegenstück zu Heterogenität, wird als etwas Positives betrachtet. Heterogenität erzeugt den negativen Beigeschmack, dass etwas Verschiedenartiges/‘Unübersichtlichkeit‘ zu Hindernissen/Problemen führen (könnte) und gerade z. B.: im Schulkontext zu einer unüberwindbaren Blockade werden (könnte). Ein konfliktreiches Unterfangen wäre bei der Anforderung zu erwarten, mit der Verschiedenheit der LernerInnen positiv umzugehen. (Krüger-Potratz 2011, 191ff)

Deshalb wird vermehrt auf den Begriff Diversity/Diversität zurückgegriffen, der ganz gegenteilig zu Heterogenität die Vielfalt und Verschiedenheit der Menschen als Bereicherung ansieht, speziell im Bereich der Personalentwicklung. Daraus weiterentwickelt hat sich der Begriff Diversity Management/Managing Diversity, und im Bildungsbereich, gerade auch in der Erwachsenenbildung, wird er genutzt, um positive, strukturelle Veränderungen in Organisationen und Unternehmen in Bezug auf neue Teilnehmergruppen hervorzuheben.

Der Begriff ‚Intersektionalität‘ verbindet einerseits die Vermeidung, ein bestimmtes Unterscheidungsmerkmal dominant zu setzen, weiters den Ansatz der ‚Mehrfachdiskriminierung‘ zu verarbeiten und diejenigen anzusprechen, die Differenz unmittelbar mit Diskriminierung gleichsetzen. (Krüger-Potratz 2011, 191-193)

Um letztendlich den Heterogenitätsbegriff in der nachstehenden Auseinandersetzung verorten zu können, wurde folgende Vorgehensweise gewählt. Aufgrund dessen, dass sich die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit auf den Umgang mit Heterogenität in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Kursen konzentriert, wurde die Begriffsdefinition des Fachlexikons Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Ausgangspunkt gewählt:

„Heterogenität wird in pädagogischen Kontexten auf Lerner innerhalb einer Lernergruppe bezogen, die sich hinsichtlich lernrelevanter Merkmale unterscheiden.“ (Skiba 2010, 116)

Heterogenität bei Lernenden wird in dieser Arbeit also verstanden als unterschiedliche Merkmalsausprägungen, die für das Lernen/für den Lernprozess als *lernrelevant* eingeschätzt werden.

Im Zuge der Literaturrecherche wurde immer mehr deutlich, dass allein die Begriffsbestimmung eine Herausforderung darstellt, die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Thema, nämlich dem „Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen“, also durchaus eine interessante und vielfältige Diskussion verspricht.

Abschließend sei gesagt, dass nach der eingehenden Literaturrecherche die Annahme besteht, dass Heterogenität bei Lernenden von allen Beteiligten, sei es von Gesellschaft, Institutionen oder Lehrpersonen, als erschwerend für den Erfolg eines Unterrichts(-ziels) angesehen wird. (vgl. Hinz 1993; Rebel 2010; Lutz 2001; Tillmann 2004; Becker 2004; Boller/Rosowski/Stroot 2007; Bräu 2005; Gogolin 2006) Es scheint, als ob die Verschiedenheit der Lernenden meist negativ konnotiert wäre. Vor allem die Lehrkräfte sehen eine große Herausforderung darin, die heterogenen Lerngruppen „erfolgreich“ zu unterrichten und die Heterogenität der Lernenden positiv zu nutzen. Obwohl im Unterricht die Lehrperson als leitende und richtungsführende Kraft angesehen wird, soll dabei ebenfalls die Sicht der Lernenden nicht außer Acht gelassen werden. Immerhin trägt die subjektive Einstellung der LernerInnen einen großen Teil zur Lernatmosphäre und indirekt auch zum Lernerfolg bei.

Die Lernenden stehen auch im Zentrum der Beobachtung, wenn es darum geht, die unterschiedlichen lernrelevanten Merkmalsausprägungen zu beschreiben. Im folgenden

Kapitel werden diese Merkmale aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und es wird die Relevanz der Berücksichtigung der Faktoren diskutiert.

3.1 Heterogenitätsfaktoren

Beim Umgang mit Heterogenität fragt man sich zunächst, um welche Faktoren es sich handelt, die man berücksichtigen, wahrnehmen und im besten Fall in den Unterricht integrieren sollte bzw. positiv nutzen sollte. Gibt es welche, denen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird/werden sollte? Gibt es Faktoren, die im Unterricht „markant“ erscheinen?

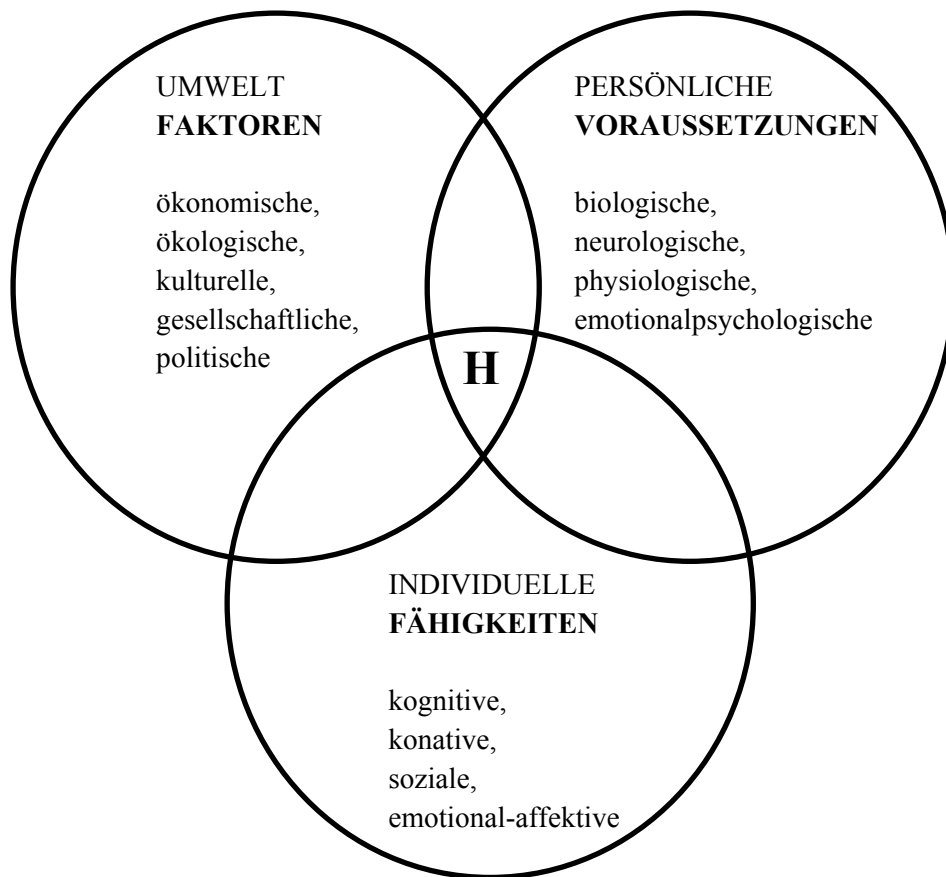
Bei diesen unterschiedlichen Merkmalen, auch Heterogenitätsfaktoren genannt, handelt es sich um Merkmale von LernerInnen, die den Lernprozess beeinflussen können, somit also auch Teil des Unterrichts sind. (vgl. Skiba 2010, 116). Aufgrund der unzähligen heterogenen Zugänge, wie im folgenden Absatz beschrieben wird, werden die Faktoren der Heterogenität in Lerngruppen lediglich allgemein und kursorisch genannt, da eine Bearbeitung eines jeden Faktors im Einzelnen in der vorliegenden Arbeit nicht machbar wäre, beachtet man die Tatsache, dass nahezu jeder Faktor in seiner Definition und Messbarkeit umstritten und vielseitig auslegbar ist.

In diesem Kapitel soll man lediglich einen Eindruck davon gewinnen, wie komplex sich einzelne (Heterogenitäts-)Faktoren beim Lernenden aufeinander auswirken können und wie man sich mit diesen auseinandersetzen kann.

Folgendes ‚Heterogenitätsmodell‘, angelehnt an Urban (1990, 45), soll einen allgemeinen Überblick bieten über die verschiedenen Faktoren, die bei der ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ zusammenwirken (können) und folglich, je nachdem, mehr oder weniger Einfluss auf den Lernprozess bzw. Lernerfolg im Unterricht haben (können).

Abb. 1: Heterogenitätsmodell, angelehnt an Urban (1990, 45)

H.....Heterogenitätsausprägung



Dieses Modell könnte man auch auf einer Achse darstellen mit ‚kaum zu verändernden‘ und ‚stark veränderbaren bzw. definitionsabhängigen‘ Faktoren. Demnach wäre zum Beispiel das Geschlecht ein kaum zu verändernder Faktor, während ‚Lernerfolg‘ von der Definition her unterschiedlich auslegbar wäre (Höhmnn 2009, 29).

Wie weiter oben bei der Definition von Wenning (2007, 23) beschrieben, hat Heterogenität eine zeitgebundene Gültigkeit. Die verschiedenen Heterogenitätsfaktoren ließen sich folglich nur durch Momentaufnahmen festhalten und anhand (subjektiver) Maßstäbe vergleichen.

Ähnlich versteht auch Brügelmann (Brügelmann 2001 zitiert nach Höhmnn 2009, 29) die Heterogenitätsdefinition als die des ‚zu definierenden Vergleichsmaßstabs‘, indem er Heterogenität versteht als „eine Zuschreibung von Unterschieden auf Grund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt.“

3.1.1 Dimensionen von Heterogenität

Um den Überblick über die diversen Heterogenitätsfaktoren zunächst zu erleichtern, werden im Folgenden 7 Heterogenitätskategorien nach Wenning (2007, 25ff) angeführt, deren Aufteilung in institutionsinterne und –externe Kategorien vorgenommen wurde.

- (1) *Leistungsbedingte* Heterogenität wird als institutionsinterner Faktor gesehen, dessen Anforderungen von der Institution, hier gemeint vom Bildungswesen, festgelegt werden. Zu dem Faktor Leistung im Lernprozess werden z.B.: Unterschiede in Lerngeschwindigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft und im Abschluss abweichende Ergebnisse gezählt.
- (2) *Altersheterogenität* und Heterogenität des *Entwicklungsstandes* werden auch als institutionsinterne Kategorie verstanden.
- (3) *Sozialkulturelle* Heterogenität ist eine „alte“ institutionsinterne Kategorie und wird durch bestimmte soziale Erwartungen in der Schule hervorgehoben. Schon in den 1970er Jahren war diese „*Mittelschichtorientierung*“ Grundlage bildungspolitischer Diskussionen.
- (4) *Sprachliche* Heterogenität hat unterschiedliche Ausprägungen. Sie kann als dialektal oder soziokulturell bedingte Abweichungen der Standardsprache gesehen werden und besitzt demnach schulinternen Charakter. Betrachtet man sprachliche Heterogenität aber als ethnische oder migrationsbedingte Abweichung, so wird sie eher als schulexterne Kategorie aufgefasst, da die Schulsprache von der Politik vorgegeben wird.
- (5) *Migrationsbedingte* Heterogenität ist eine problematische Ausprägung, da sie oft gemeinsam mit der Kategorie ‚Kultur‘ diskutiert wird. Kulturelle Erfahrungen haben verschiedenste Erscheinungen und werden sowohl als institutionsinterne als auch als institutionsexterne Kategorie angesehen.
- (6) *Gesundheits- und körperbezogene* Heterogenität wirkt von außen auf die Bildungseinrichtungen. Heterogenität kann aber auch durch Bildungseinrichtungen erzeugt werden, folglich institutionsintern sein, indem auf die SchülerInnen mit Veränderungen in der Organisation der Lernprozesse sowie bauliche Maßnahmen für körperlich behinderte SchülerInnen eingegangen wird. Im Gegenteil dazu haben Bildungseinrichtungen nur beschränkt Einfluss auf andere gesundheitliche oder körperbezogenen Formen, die institutionsextern erfolgen, wie zum Beispiel Drogenabhängigkeit, Gewalterfahrungen, etc.

- (7) *Geschlechtsbezogene* Heterogenität wirkt ebenso von außen auf die Bildungseinrichtungen ein und ist in ihren geschlechtsspezifischen Mustern nur wenig beeinflussbar.

3.1.2 Die zunehmende Bedeutungsrelevanz der Heterogenitätsfaktoren

Historisch gesehen lässt sich eine Veränderung der einzelnen Heterogenitätsdimensionen feststellen. Waren es in den 70er/80er Jahren der Faktor der *Koedukation*, der *sozialen Schicht* und der *Integration von behinderten und nichtbehinderten* SchülerInnen, so wurde später dem Faktor der *kulturellen Heterogenität* erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Als bedeutsam nennt Hinz (1993) außerdem die *kognitive Leistungsfähigkeit*, die *Emotionalität*, die *psycho-sozialen Fähigkeiten*, das *Alter* und die *sprachlich-kulturelle Herkunft*. Er sieht in der Bewältigung der Verschiedenheit der *Begabung*, der *Kulturen* und der *Geschlechter* die Kernthemen in der ‚Bewältigung‘ der Heterogenität.

Speziell der Faktor der Migration(-serfahrung) lässt sich historisch dokumentieren. In den 1960er/1970er Jahren wurde diesem Faktor im Zusammenhang mit Sprache und Herkunft bezüglich Bildungsbenachteiligung noch keine beeinflussende Rolle zugesprochen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass in den 1960er Jahren die Anzahl der ausländischen SchülerInnen sehr gering und demzufolge ‚statistisch unauffällig‘ war. Hinzu kam, dass die Migrationspolitik noch am Anfang ihrer Entwicklung stand und damals als unwesentlicher Einfluss auf den Bildungserfolg behandelt wurde. Das ‚vorübergehende Phänomen‘ würde sich schon von selbst beheben, war man der Ansicht, indem die ZuwanderInnen in ihr Herkunftsland zurückreisen würden oder sich durch sprachlich-kulturelle Assimilation „einordnen“ würden. (Krüger-Potratz 2011, 189f)

Die Verschiebung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Heterogenitätsfaktoren lässt sich auf Veränderungen in den letzten Jahrzehnten zurückführen, die überwiegend gesellschaftlichen Ursprungs sind (vgl. Wenning 2007, 24). Einerseits sind demographische Veränderungen durch Zuwanderung und andererseits das Aufbrechen von „traditionellen“ Rollenbildern bezüglich Familienformen, Geschlechterrollen, Berufsverläufen, nationaler und religiöser Herkunft zu nennen. Hinzu kommt, dass heutzutage immer mehr Wert darauf gelegt wird, die Individualität des Einzelnen in der Gesellschaft hervorzuheben und zu betonen. Folglich verändern sich auch Lern- und Erwartungshaltung, Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen.

Dabei wird dem Einfluss der Lebensumstände eine wachsende Rolle zugeschrieben. In einem Satz: die SchülerInnen scheinen immer heterogener zu werden, und die kulturellen Unterschiede werden immer präsenter. (Rebel 2010, 21f)

Scholz (2010, 11f) führt in ihrem Buch Aspekte der Heterogenität an, die in einer heterogenen Lerngruppe Bedeutung finden: Kulturelle und nationale Identität, religiöse Sozialisation, familiärer und sozio-ökonomischer Kontext, Kenntnisse und Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lernstrategien, Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Erfolgs- und Misserfolgsattribution, Temperamentsunterschiede, geschlechtsbedingte Unterschiede.

Bei einer Untersuchung zur „Wahrnehmung von und zum Umgang mit Heterogenität im Lehreralltag“ unter der Projektleitung von Katrin Höhmann (2004) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sprachvermittlung hat sich herausgestellt, dass die Mehrheit der Lehrpersonen einem bestimmten Heterogenitätsfaktor die größte „Schwierigkeit“ im Umgang mit Heterogenität beimessen. Der Faktor der Leistungsheterogenität würde am stärksten wahrgenommen im Vergleich zu anderen Faktoren wie kulturelle und soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Alter, etc. Des Weiteren wurde jedoch betont, dass ohne einen ganzheitlichen Blick auf Differenzlinien der SchülerInnen ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung nicht möglich wären.

3.1.3 Formen der Heterogenität bei DaZ-LernerInnen

Wenngleich die einzelnen Heterogenitätsfaktoren im Speziellen für die Diplomarbeit nicht ermittelt und analysiert werden, da der Fokus auf dem Umgang mit Heterogenität liegt und sich nicht auf einzelne Faktoren der Heterogenität beschränken möchte, wird im Folgenden dennoch ein kleiner Überblick gegeben, welche Faktoren im Rahmen der Untersuchung von DaZ-/Integrationskursen eingehender betrachtet wurden. Es soll verständlich gemacht werden, in welchen Dimensionen sich die Unterschiede der einzelnen LernerInnen bewegen und welche Probleme bei der Bestimmung und Erfassung dieser Faktoren auftreten können.

Das Goethe-Institut entwickelte im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) 2006 ein Rahmencurriculum aufgrund der Neuerungen der Gesetzeslage für die sprachliche Integration von ZuwanderInnen. Dies beinhaltet eine Orientierung der Lernziele sowie eine Erarbeitung von skalierten Sprachprüfungen zur Überprüfung der Sprachkompetenzen. Im

Rahmen dieser Entwicklung wurden ebenfalls Faktoren aufgelistet, die beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache in Wechselwirkungen stehen könnten und innerhalb der Integrationsdeutschkurse berücksichtigt werden sollten. Nach dem Goethe-Institut (Buhlmann/Goethe Institut 2009) ergeben sich folgende Heterogenitätsfaktoren:

- Herkunftsland
- Alter
- Geschlecht
- Muttersprache
- ggf. Mehrsprachigkeit
- gesellschaftliche Sozialisation
- kulturelle Sozialisation
- Bildungssozialisation
- Lernpotenzial
- (Sprach-) Lernerfahrung
- Schulbildung/Berufsausbildung
- Bedarf/Bedürfnisse
- Lernvoraussetzungen
- Lerntraditionen
- Grad der Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit
- Migrationserfahrung
- Aufenthaltsdauer im Zielland
- Art der Berechtigung der Teilnahme am Integrationskurs (freiwillig/verpflichtet)
- Motivation
- Vorhandensein eines Berufswunsches
- Berufstätigkeit
- Vor dem Kurs erworbene Deutschkenntnisse
- Rolle, die in der aufnehmenden Gesellschaft eingenommen wird

Anhand dieser Auflistung wird sichtbar, dass sich die Dimensionen von Heterogenität bei DaZ-LernerInnen dahingehend verlagern, dass vor allem sämtliche bisherige Lernerfahrung(en), die Herkunft und der soziale Status sowie zukünftige Ausbildungsziele bzw. Berufsvorstellungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Dabei muss aber auch berücksichtigt werden, dass die DaZ-Kurse für Jugendliche und junge erwachsene

MigrantInnen zum Bereich der Erwachsenenbildung zählen und somit auch der Fokus des Lernerfolgs ein anderer ist als bei SchülerInnen in der Pflichtschulzeit.

Um bei der empirischen Untersuchung (Teil B) der DaZ-/Integrationskurse den Rahmen für die Ergebnisse möglichst „offen“ und unvoreingenommen zu gestalten, werden die Kategorien nur grob zusammengefasst verwendet. Dabei bediene ich mich der Heterogenitätsdimensionen von Skiba (2010, 116), die im und rund um einen DaZ-Kurs thematisiert werden und für die LernerInnen als ‚lernrelevant‘ empfunden werden. Als Merkmale genannt werden: *Vorwissen, kultureller und sozialer Hintergrund, Entwicklungsstand und Lernstil.*

Eine andere Perspektive bietet Demmig (2007, 25) und führt folgende Merkmale an, die sich bei DaZ-Lernenden unterscheiden können, und sie konzentriert sich bei der Analyse der Faktoren auf Lerntypen und Lernstrategien.

Unterschiede :

- in Interesse und Motivation, sowohl in Bezug auf einzelne Themen als auch auf die Teilnahme am Unterricht allgemein
- durch unterschiedliche Lernbiographien
- dadurch, wie viel Zeit und Energie sie investieren wollen
- in Lern- und Wahrnehmungstypen (zum Beispiel: auditiver, visueller, haptischer Typ)
- in ihren Lernstrategien
- im Sprachstand
- im Sprachvermögen in der Muttersprache
- in ihren kognitiven Fähigkeiten
- durch die Größe der Unterschiede des Sprachsystems ihrer Muttersprache zur Zielsprache Deutsch
- dadurch, ob sie es gewohnt sind zu lernen.
- dadurch, ob sie Erfahrungen im Sprachenlernen haben
- in ihrer Kooperationsfähigkeit und –bereitschaft (Demmig 2007 zitiert nach Kilian 1995, 42-66)

Es wäre wünschenswert, wenn die Lehrperson in der Lage wäre, die genannten Unterschiede den KursteilnehmerInnen zuzuordnen, um aufbauend ihre Lerntypen und Lernstrategien zu unterstützen. (Demmig 2007, 25)

Wie gerade dargestellt wurde, gibt es also eine Vielzahl von Merkmalen, die Lernenden zugeschrieben werden können und die beliebig erweiter- und veränderbar sind, je nach Forschungsinteresse bzw. Blickwinkel.

Hinzu kommt, dass, angelehnt an Krüger-Potratz (2011) in der Debatte um ‚Intersektionalität‘, der Fokus auf ein einziges Differenzmerkmal dazu führen kann, die Personen, auf die dieses Merkmal zutrifft, ‚auszugrenzen‘ bzw. ‚hervorzuheben‘. Es würde also zu einer Gewichtung gegenüber bestimmten Merkmalen bzw. Personen oder Gruppen im Zuge einer ‚Kategorisierung‘ und die Konzentration auf nur ein bestimmtes Merkmal kommen. Krüger-Potratz (ebd.) beschreibt weiter, dass durch solche Differenzmerkmale (im Zuge von Identitätsbewegungen) zunächst auf eine Art ‚Benachteiligung‘ oder ‚Diskriminierung‘, etc. der ‚Betroffenen‘ hingewiesen wird, sich diese Sichtweise aber seit den 1980er Jahren verändert hat. Im Mittelpunkt stehen nun weniger die ‚Betroffenen‘ selbst, als die, die sie zu den ‚Betroffenen‘ bzw. ‚Andersartigen‘ machen, also ‚politische und gesellschaftliche Strukturen‘. Mit den Termini Heterogenität und Vielfalt wurde dann versucht, den Blick auf einen ‚produktiven Umgang‘ mit den Unterschieden von Personen oder Gruppen zu richten. Es sollte ressourcenorientiert statt defizitorientiert gehandelt werden und auf ‚verborgene‘ Potenziale aufgebaut werden. Die Vorhaben und Entwürfe für derartige Umsetzungen erläutern zwar durchgehend eine ‚Inklusion‘ von Heterogenitätsmerkmalen, jedoch konzentriert man sich meist abermals auf nur ein einziges Differenzmerkmal. (Krüger-Potratz 2011)

Dieser Fokus auf ein einziges bestimmtes Kriterium steht auch im Zentrum der Diskussion, wenn es darum geht, Ansätze für Analyseverfahren und Diagnostik im Umgang mit Heterogenität (bei Lerngruppen) zu erarbeiten. Die Variation an Verschiedenartigkeit soll eben nicht verstanden werden als Produkt/Aneinanderreihen von Unterschiedlichkeiten (Stichwort: ‚Mehrfachdiskriminierung‘), sondern deren Zusammenwirken, Beeinflussen, etc. Sie soll im Ganzen betrachtet und erforscht werden, um dann Möglichkeiten und Vorschläge für den positiven Umgang mit den heterogenen Merkmalen von Personen hervorzubringen. Es zielt darauf ab, ein neues ‚Pluralitätsbewusstsein‘ zu wecken auf allen gesellschafts-politischen Ebenen (z. b.: Arbeit, Bildung, Gesundheit) und den dazugehörigen Institutionen (z. b.: Schule) und Verschiedenheit bei Menschen zu befürworten und zu akzeptieren, also das Potenzial von Diversität zu erkennen, ohne dabei die kritischen Sichtweisen zu ignorieren. (Krüger-Potratz 2011, 187f)

Hier wird noch einmal deutlich, dass, wie schon bei Höhmann (2004) erwähnt, ein ‚ganzheitlicher‘ und keinesfalls eingeschränkter Blick auf die Dimensionen der Heterogenität bei Lerngruppen wesentlich zu sein scheint.

Festzuhalten ist, dass neben zahlreichen äußeren Faktoren jede/r Lerner/in durch seine/ihre individuellen Lernressourcen, dazu gehören sein/ihr Wissen, kognitive und metakognitive Strategien für das Fremdsprachenlernen, psychomotorische Fähigkeiten und affektive Einstellungen zum Lerngegenstand, gelenkt wird. (Vielau 1995, 69)

Im nächsten Schritt wird nun versucht, den Umgang mit Heterogenität aus verschiedenen Blickwinkeln aufzuzeigen. Einerseits wird der Aufwand, den das öffentliche Bildungswesen betreibt, um Heterogenität zu „minimieren“ betrachtet. Andererseits werden Diskussionspunkte angesprochen, die inhaltlich mehrmals in der Debatte um Verschiedenheit und Vielfalt vorkommen. Die Rolle der Lehrperson bzw. die Frage, welche Verantwortung ihr zugesprochen wird, wird eingehend beleuchtet und abschließend wird ein Reaktionsmodell nach Weinert (1997) vorgestellt. Zusätzlich werden Thesen nach Höhmann (2004) zum produktiven Umgang mit Heterogenität dargelegt und einige didaktische Handlungsfelder der Erwachsenenbildung als Antwort auf heterogene Lerngruppen beschrieben.

4 Umgang mit heterogenen Lerngruppen

In diesem Kapitel wird nochmals zusammengefasst, wie „bisher“ mit Heterogenität umgegangen wurde, also die Entwicklung und Auseinandersetzung mit heterogenen Lerngruppen wird näher erläutert, um Hintergründe für die Unsicherheiten im Umgang mit diesem Phänomen darzustellen. Es wurde versucht, aktuelle Debatten bzw. so genannte „Brennpunkte“ im Zusammenhang mit Heterogenität herauszuarbeiten, und des Weiteren wurde versucht, die Rolle der Lehrperson näher zu untersuchen. Mögliche Entwicklungen/Konzepte/Vorschläge werden festgehalten, die einen positiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen unterstützen und in die heutige Gesellschaft/in den heutigen Unterricht integrieren sollen. Ungeachtet dessen werden auch „Grenzen“ im Umgang mit Heterogenität angesprochen.

4.1 Handeln aus schulpädagogischer Sicht

Seit um 1800, nach Angaben von Lehberger/Sandfuchs (2008, 13ff), „Heterogenität“, also die Verschiedenheit der LernerInnen, zum Kernproblem der modernen Schulentwicklung geworden ist, wurde in erster Linie versucht, diese durch Homogenisierungsmaßnahmen „einzudämmen“. Eine von zwei Methoden, die bis heute praktiziert wird, besteht darin, durch schulorganisatorische Maßnahmen wie zum Beispiel Sitzenbleiben, Überweisung in eine andere Schulform, Sonderschulüberweisung, Abstufung in Leistungskurse, etc. eine Lerngruppe von so genannten „Störfaktoren“ zu befreien, mit dem Grundgedanken, den Lernerfolg für die Lerngruppe wiederherzustellen/zu gewährleisten. Als zweite Methode wurden Disziplinierungsmaßnahmen gesetzt, um „auffällige Schüler/innen“ mit der nötigen Aufmerksamkeit für den Unterricht wieder in die „Norm“ zurückzudrängen (Lehberger/Sandfuchs 2008, 13ff).

Diese Sichtweise und die damit verbundene (negative) Haltung gegenüber heterogenen Lerngruppen nennt Tillmann (2008) auch die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“. Kritisch betrachtet verbirgt sich in ihr unter anderem auch das ‚Weitergeben‘ von Verantwortung und das ‚nicht zuständig Sein‘ für so genannte ‚Störfälle‘ innerhalb der Lerngruppe.

4.2 „Brennpunkte“ in der Auseinandersetzung mit Heterogenität

Im folgenden Kapitel wird versucht, die bisherigen Diskussionen im Umgang mit Heterogenität und deren „Problemlösungen“ darzustellen. Es wird hinterfragt, um welche inhaltlichen Kernthemen es bei der Diskussion um Heterogenität und deren Sicht- bzw. Umgangsweise geht. Später wird auf mögliche Entwicklungen/Konzepte eingegangen, die den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ermöglichen sollen und dazu beitragen können, den Umgang mit der Verschiedenartigkeit von Menschen auch aus pädagogischer Sicht positiv zu gestalten.

4.2.1 Wettstreit um Bildung

Eine gute Benotung der Schulleistungen dient nicht als einziges, aber als wesentliches Kriterium hinsichtlich der Beurteilung guten Unterrichts. Weinert (1997) betont, dass es neben der Notenvergabe noch andere Faktoren innerhalb der Schulbildung zu erreichen gilt, die von großer Bedeutung sind. Diese richten sich nach kognitiven, motivationalen,

emotionalen und sozialen Zielen und können von SchülerInnen in verschiedenen Klassen und im unterschiedlichen Maß erlangt werden. Er weist darauf hin, dass durch Nivellierung individueller Leistungsunterschiede bei fortdauernd positiv erhaltener Lernmotivation entsprechend überdurchschnittliche Lernfortschritte machbar wären. Anders gesagt: Weinert ist überzeugt, dass pädagogische Methoden und Vorgehensweisen anwendbar sind, um mit ‚interindividuellen Leistungsunterschieden‘ innerhalb einer Lerngruppe ressourcenorientiert bzw. positiv umgehen zu können. Er fügt jedoch hinzu: (...) „Dafür lässt sich aber kein didaktisches Patentrezept angeben, denn erfolgreicher Unterricht kann auf verschiedene, aber nicht beliebige Weise praktiziert werden.“ (Weinert 1997, 52)

4.2.2 Heterogenität als Selektierungsfunktion

Eine kritische und widersprüchliche Sichtweise hinsichtlich der Funktion von institutionalisierter Bildung und Erziehung zu Heterogenität stellt Wenning (2007, 26-27) dar. Einerseits versucht institutionalisierte Bildung Heterogenität, also Unterschiede/Differenzen zwischen SchülerInnen einzudämmen (durch Selektion, Sitzenbleiben, Abstufung, usw.), um die Anforderungen der Gesellschaft an Kenntnissen und Kompetenzen gleichermaßen aufrechtzuerhalten bzw. um (die Leistungen der SchülerInnen)/die SchülerInnen *vergleichbar* zu machen. Es wird versucht *Gleichheit* herzustellen, da SchülerInnen, die die erwarteten Ansprüche an Lern- und Entwicklungsgeschwindigkeit nicht erfüllen oder sogar übertreffen, den institutionalisierten Ablauf *stören* würden. Andererseits ist Heterogenität auf bildungstheoretischer und gesellschaftlicher Zielebene erstrebenswert und angesehen. Es wird Wert auf individuelle Leistungen gelegt und zwischen verschiedenen SchulabsolventInnen ausgewählt.

Die gesellschaftliche Funktion von Bildungseinrichtungen bildet nach Wenning (2007, 29ff) einen außerordentlichen Stellenwert hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität. Die Wahrnehmung von Heterogenität wird bestimmt durch gesellschaftliche Idealvorstellungen und ist heutzutage geübt darin, bestimmte Heterogenitätsmerkmale einzugrenzen. Wie schon erwähnt, wird aber andererseits in der modernen Gesellschaft auch versucht, Heterogenität zu erzeugen, indem die individuelle Entwicklung und Fähigkeit gefördert wird. Durch zielgerichtetes Selektieren wird beispielsweise entschieden, ob eine Person für eine bestimmte Ausbildung bzw. für einen bestimmten Beruf durch Vergabe von Punkten oder Noten ‚geeignet‘ ist. Würde diese Selektionsfunktion wegfallen, müssten andere differenzierende Funktionen des Bildungswesens greifen und die Chancengleichheit würde ebenso hinterfragt werden. Deutlich wird, dass der Umgang mit Heterogenität sich in einem komplexen

Spannungsfeld zwischen Institutionen, gesellschaftlichen Mustern und bildungspolitischen Rahmenbedingungen befindet. Jeder der Beteiligten, seien es MitarbeiterInnen von Bildungsinstitutionen, AutorInnen von Unterrichtsmaterialien oder Handelnde von bildungstheoretischen Überlegungen, prägt den Umgang mit Heterogenität mit. Weder das eine Extrem, nämlich Heterogenität in Lerngruppen ausnahmslos zu akzeptieren, noch das gegenteilige Extrem, Heterogenität zu ignorieren bzw. zu reduzieren, lässt auf eine „optimale“ Lösung des Phänomens hoffen. Wenning (ebd.) betont, dass jedes Verhalten im Umgang mit Heterogenität auf Barrieren trifft. Dennoch sieht er im produktiven Umgang mit Verschiedenheit einen Weg, diese Heterogenität sinnvoll zu nutzen, gerade im Hinblick auf die Wirtschaftlichkeit von Unternehmen.

4.2.3 Chancengleichheit

Die Aufgabe der Institution Schule, ihre SchülerInnen individuell im Unterricht zu fördern, spielt schon seit 1970 eine nicht unwesentliche Rolle. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist, die unterschiedlichen Voraussetzungen, die jedes Kind mitbringt, zu fördern und durch ausgleichende Erziehung eine ‚Chancengerechtigkeit‘ herzustellen. (Lehberger/Sandfuchs 2008, 15f) Anhand dieses Grundgedankens hat der amerikanischen Ethiker John Rawls (1979) das ‚*Prinzip der unterscheidenden Gerechtigkeit*‘ entwickelt. In diesem Prinzip geht es darum, die unterschiedlichen Voraussetzungen eines Kindes wahrzunehmen und individuell darauf zu reagieren bzw. zu agieren. In diesem Sinne bedeutet Chancengleichheit nicht, dass jedes Kind die gleiche Unterstützung bekommen sollte, sondern jene, die es benötigt, um sich in seinem Lernprozess weiterentwickeln zu können.

Idealerweise wäre dann die Situation für heterogene Lerngruppen so, dass nicht der Gedanke im Vordergrund steht, die Lernenden im Unterricht alle auf dasselbe Niveau zu bringen, um die Bildungschancen ‚gerecht‘ zu verteilen, sondern ihnen durch die Wahrnehmung und Förderung ihrer individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten allen die gleichen Chancen im Bildungsbereich zu geben.

4.3 Handeln aus Sicht der Erwachsenenbildung

Um neben den Diskussionsaspekten aus überwiegend schulpädagogischer Sicht auch einen Blickwinkel der Erwachsenenbildung zu bekommen, wird im folgenden Kapitel die Situation der Erwachsenen, speziell auch im Sprachunterricht, an Volkshochschulen näher beschrieben. In erster Linie wird versucht die KursteilnehmerInnen bezüglich ihrer Vorkenntnisse in

verschiedene Kursstufen und Lerngruppen aufzuteilen. Dabei werden die Vorgehensweise und Problematik von Lerngruppenbildungen, speziell bei (Fremd)Sprachenkursen, diskutiert. Anschließend wird der Umgang mit Heterogenität in diesen Lerngruppen aus positiver und negativer Sicht angesprochen.

4.3.1 Lerngruppenbildung an Volkshochschulen

Die Möglichkeiten und Grenzen von lernorganisatorischen Maßnahmen zur Lerngruppenbildung an Volkshochschulen lassen sich nach Vielau (1995, 68-70) wie folgt zusammenfassen:

Wenn es um die Einstufung von Personen in einen Fremdsprachenkurs geht, ist die Einordnung des so genannten „Vorwissens“ gefragt. Das unterschiedlich ausgeprägte „Vorwissen“ ist ein relativer Begriff und ist deshalb auch nicht eindeutig zu bestimmen. Für die KursteilnehmerInnen ist es äußerst problematisch, sich selbst einer Kursstufe zuzuordnen, und sie lassen sich oftmals dazu verleiten, einen Kurs mit niedrigerem Leistungsniveau zu wählen als einen mit höherem Leistungsniveau, aus Angst, die Anforderungen nicht erfüllen zu können. Außerdem ist es für den Teilnehmer immer ein positiver Aspekt, später in einen höheren Kurs „aufzusteigen“ als in einen niedrigeren Kurs „abgestuft“ zu werden. (Vielau 1995, 69)

Es wird daher oft angeraten oder auch angeordnet, zuvor eine Lernberatung in Anspruch zu nehmen, die dabei helfen soll, gemeinsam mit dem Kursteilnehmer eine Art „Lernprognose“ zu stellen. Aber Zeit und Personal hierfür können nicht immer ausreichend bereitgestellt werden. Hinzu kommt, dass auch die Lernberatung keine hundertprozentige Lernprognose stellen kann und oftmals nur mit wenigen Anhaltspunkten der Lernbiographie arbeiten muss. (Vielau 1995, 69)

Einstufungstests können dabei helfen, Gelerntes wachzurufen und den tatsächlichen Wissensstand des Kursteilnehmers aufzuzeigen. Jedoch muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass man sich nicht einzig und allein auf ein lernprognostisches Instrument stützen kann. (Vielau ebd.)

Kurz gesagt, eine homogene Lerngruppe zu bilden ist trotz differenzierter Angebotsstrukturen, Lernberatung und lernprognostischer Instrumente kein realistisches, lernorganisatorisches Ziel. Nicht zuletzt, weil die Herstellung einer homogenen Lerngruppe generell fragwürdig ist. Man möchte eine homogene Lerngruppe anstreben, um allen KursteilnehmerInnen

„gerecht“ zu werden, und lenkt die Schuld dann auf die höchst heterogenen Lernvoraussetzungen, falls nicht alle das gewünschte Lernziel erreicht haben. (Vielau 1995, 70) Es bleibt daher anzuraten, grundsätzlich bei Kursangeboten der Volkshochschule von einer heterogenen Lerngruppe auszugehen, da von vornherein Leitbild und Konzept eine große Bandbreite an Zielgruppen ansprechen. (Vielau ebd.)

Dennoch soll auch betont werden, dass eine gewisse Angebotsdifferenzierung notwendig ist, um Erwartungen der TeilnehmerInnen nachzukommen und um verschiedene Lernziele anstreben zu können. Es soll darauf hingearbeitet werden, dass die Arbeitsgrundlage einer Lerngruppe ein Mindestmaß an Übereinstimmung und Kohärenz aufweisen soll, um einen positiven/produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen erarbeiten zu können. (Vielau ebd.)

4.3.2 Fremdsprachenunterricht für Erwachsene

In Kapitel 3.1.3 (Formen von Heterogenität bei DaZ-LernerInnen) wurde dargestellt, dass beim (Er-)Lernen einer Fremdsprache eine Vielzahl von Faktoren auf den Lernprozess einwirken kann.

Im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene kommt noch hinzu, dass, anders als Kinder, Erwachsene die Lernunterschiede innerhalb der Kursgruppe sensibler wahrnehmen und ihrem Lernprozess kritisch gegenüberstehen. (vgl. Siebert 2006, 16ff) Durch einen „hohen Affektivfilter“ (vgl. Krashen 1983) wird diese Haltung verstärkt. Es hat sich aufgrund der individuellen Lernbiographie ein gewisses Selbstbild festgesetzt, welches das Lernverhalten widerspiegelt. Mit passender Lernunterstützung und motivierenden Lernanregungen kann der Lernprozess optimal modifiziert werden. (Vielau 1995, 71)

In den folgenden zwei Subkapiteln soll Heterogenität bei Lernenden im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung sowohl aus kritischer als auch aus positiver Sicht berücksichtigt werden.

4.3.3 Heterogenität als Problem

Im Umgang mit Heterogenität in der Erwachsenenbildung kommen zahlreiche didaktische Handlungsfelder zur Anwendung. (vgl. 4.5.2.)

Kritisch betrachtet können gewisse Lernhilfen aber auch negative Reaktionen der TeilnehmerInnen bewirken. Vielau (1995, 72f) sieht beispielsweise im heimlichen Lehrplan

keinen adäquaten Umgang mit LernerInnen in der Erwachsenenbildung. Der Kursleiter würde sich mit dieser Lernstrategie in eine Position heben, die mehr als „Erzieher“ und alleiniger „Entscheidungssträger“ der Kursgruppe wahrgenommen wird. Deshalb empfiehlt Vielau (ebd.), wie auch Demmig (2007, 24), als KursleiterIn die Rolle als „Berater“ und „Partner“ im Lernprozess deutlich abzugrenzen und den Zugang zu den TeilnehmerInnen auf gleichberechtigter Ebene zu suchen. Auf diese Weise können die Selbstlernprozesse aktiviert werden und den KursteilnehmerInnen mitsamt ihren Bedürfnissen das Gefühl gegeben werden, ernst genommen zu werden.

An dieses Verhalten anknüpfend ist es wichtig, bestimmte Rahmenbedingungen für den Kurs gemeinsam festzulegen, wie zum Beispiel der Umgang miteinander, die Anrede, die Sitzordnung, etc. Wie schon in Kapitel 5.2. (Lerngruppenbildung) erwähnt, ist eine gewisse, kohärente Arbeitsgrundlage erforderlich, um mit heterogenen Gruppen arbeiten zu können. Ein Teil dieser Arbeitsgrundlage ist auch, den Umgang mit Heterogenität zu thematisieren. Den TeilnehmerInnen soll vermittelt werden, dass ihr Beitrag zum Unterricht auf verschiedene Arten erfolgen kann und jeder Beitrag individuell bereichern kann. Lernerfolge sind gerade in der Erwachsenenbildung sehr unterschiedlich und sollen auch individuell betrachtet werden. Es gilt die Verschiedenheit der LernerInnen als ‚Selbstverständlichkeit‘ innerhalb der Kursgruppe zu verstehen. (Vielau 1995, 73)

Um die Lernfortschritte individuell beobachten zu können, rät Vielau (1995, 73f) zu einem ‚Lernprotokoll‘, um eine Übersicht der Leistungen in einer bestimmten Zeitspanne beurteilen zu können. Dabei kann auch die Selbsteinschätzung der LernerInnen miteinbezogen werden. Da aber auch erwachsene Lerner sich oft noch zu unsicher sind, ihre Lernprozesse einzuschätzen, ist es von Vorteil, als KursleiterIn das Lernprotokoll durch Fremdwahrnehmung zu stützen.

Eine weitere Methode im Umgang mit heterogenen Lerngruppen stellt die „Binnendifferenzierung“ dar. KursleiterInnen mit wenig Erfahrung versuchen abzuwägen, an welchem Teil der Kursgruppe sie sich orientieren sollen, beispielsweise an dem so genannten „Durchschnittsschüler“. Nach Vielau (1995, 74f) steckt aber schon in dieser ersten Überlegung ein nicht brauchbarer Ansatz, der auf einem ‚überholten, mechanistischen Vorverständnis des Fremdsprachenlernens‘ beruht. Er versteht unter dem (Er-)Lernen einer Fremdsprache mehr als nur Stoffvermittlung und betont, dass jeder Lerner seine ‚Lernprobleme‘ erleben und bewältigen muss. Der ‚innere Lehrplan‘ steht im Vordergrund

und bestimmt, was letztendlich „wirklich“ gelernt wird. Wer den ‚äußeren Lehrplan‘, also Unterrichtsziele, die vorgegeben werden, als Maßstab für das Gelernte nimmt, wird unausweichlich Verschiedenheit immer als ‚Störfaktor‘ betrachten. (Vielau 1995, 75)

Des Weiteren weist Vielau (1995, 75f) nachdrücklich darauf hin, dass ein generelles Umdenken im Umgang mit heterogenen Lerngruppen notwendig ist. Heterogenität bei Lernenden soll als „Normalität“ im Unterricht angenommen werden.

Zusammengefasst soll das Konzept der Binnendifferenzierung, neben einem gemeinsamen Basislehrplan der Gruppe parallel weitere, auf kleinere Gruppen abgestimmte, Lehrpläne abdecken. Im Gegensatz zur „Homogenisierung“ der Lerngruppe sollen *„subjektiv optimale Lernwege subjektorientiert gefördert werden.“* (Vielau 1995, 76)

4.3.4 Heterogenität als Chance

Aus der Sicht der Schwächeren in einer Lerngruppe, in der binnendifferenzierend unterrichtet wird, ist klar, dass sie aus dem Kurs nur Vorteile ziehen können (Vielau 1995, 78f). Das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsstrategien sind auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet und bieten ihnen unterschiedliche Möglichkeiten, verschiedene Lernziele zu erreichen.

Entgegen dem Zweifel, ob Binnendifferenzierung im Unterricht auch die Stärkeren der Lerngruppe fördert, lässt sich anhand von Erfahrungswerten eine positive Auswirkung auf die Lernerfolge für alle KursteilnehmerInnen verzeichnen. Dennoch warnt Vielau (1995, 79), den Umgang mit heterogenen Lerngruppe nicht zu unterschätzen. Auch mit Unterrichtskonzepten wie der Binnendifferenzierung ist keine allgemein gültige Lösung für alle heterogenen Lerngruppen gefunden. Wichtig dabei ist, dass die gemeinsame Lerngrundlage der Gruppe bewahrt bleibt, also eine ‚gemäßigte‘ Heterogenität der Lernenden vorherrscht, um einen produktiven Umgang zu gewährleisten. Grundsätzlich kann ein Konzept für heterogene Lernsituationen nur dann positiv umgesetzt werden, wenn die Lernumgebung dieses Potenzial anerkennt und die Heterogenität im Sinne von Möglichkeiten wertschätzt. (Vielau ebd.)

4.4 Die Rolle der Lehrperson

Die Sichtweise und die Einstellung der Lehrperson spielen eine bedeutende Rolle im Umgang mit Heterogenität, sie werden sogar oftmals als ausschlaggebend betrachtet. (Hinz 1993, 414). Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass ein grundsätzliches Überdenken (bei Lehrpersonen) der bisherigen Denk- und Sichtweisen sowie des Gesellschaftsbildes oder des Lehr-/Lernverständnisses einen derartigen Einstellungswandel voraussetzt. Folglich ist es mit

einer Aufforderung an die Lehrkräfte, ihre bisherigen Handlungsweisen zu überdenken, nicht getan. Gerade Lehrpersonen, die sich schon langjährig in ihrem Berufsleben befinden, fällt es schwer, all ihre gewohnten Lehrmethoden über Bord zu werfen (Hinz 1993, 414).

Im Folgenden soll kursorisch beschrieben werden, welche Faktoren für die Einstellung der Lehrkräfte bestimmend sein können bzw. welche Anforderungen und Erwartungen an sie gestellt werden und welche Konsequenzen damit einhergehen.

Es kann angenommen werden, dass die Lehrpersonen ‚ihr Bestes‘ geben, um das Potential der SchülerInnen zu fördern und sie dahingehend unterstützen, das so genannte Lernziel des jeweiligen Kurses zu erreichen. Oft wird dabei ein verinnerlichtes Idealbild von einem ‚guten‘/‚erfolgreichen‘ Unterricht verfolgt. Das Lernziel würde dabei nur erreicht werden, wenn auch wirklich alle SchülerInnen gleichermaßen und im gleichen Takt am Ende der Stunde den Lernstoff soweit verarbeitet haben, um in der nächsten Lerneinheit auf diesem aufbauen zu können. Fallen nun ein paar der LernerInnen aus diesem Rahmen, beginnen nicht selten die Lehrkräfte beispielsweise mehrere Arbeitsunterlagen für eine Klasse vorzubereiten oder über eine Überstellung in einen anderen Kurs nachzudenken, mit dem Gedanken, die lernschwachen SchülerInnen nicht zu überfordern bzw. die lernstarken SchülerInnen nicht zu unterfordern/langweilen. In den meisten Fällen bleibt es aber nicht bei nur zwei verschiedenen Unterrichtsvorbereitungen, wenn sich mehrere heterogene Merkmale herauskristallisieren. Bei den Lehrpersonen kann es dann schnell zu Überforderung kommen, die sich weiter in Frustration und Erschöpfungszuständen bis hin zur Gleichgültigkeit äußert. Es ist dann weiters zu erwarten, dass sich diese Stimmung der Lehrperson bzw. die allgemeine Lernatmosphäre auf die Lernenden übertragen kann und die Heterogenität in diesem Fall von beiden Seiten, sowohl von LehrerInnen als auch von SchülerInnen, als ‚erschwerend‘ angesehen wird. (Becker 2004, 10ff)

Fazit bleibt, dass den Lehrpersonen die zentrale Aufgabe zugesprochen wird, ihr pädagogisches Können auszuschöpfen, um den Umgang mit ihrer heterogenen Lerngruppe positiv zu gestalten bzw. zu nutzen.

Nochmal zu betonen ist, dass die Haltung der Lehrperson gegenüber Vielfalt und Verschiedenheit bei den Lernenden maßgebend für den Lernerfolg in einer heterogenen Lerngruppe sein kann. Das subjektive Empfinden der einzelnen Lehrperson ist wesentlich für ihr Handeln im Unterrichtsalltag. Wenn diese sensibel für das Thema Heterogenität ist und sich auch damit auseinandersetzt, was für sie „Heterogenität“ bedeutet, könnte sie die

Unterschiede und Potenziale ihrer SchülerInnen bewusster wahrnehmen. Viele Schulen sehen auch die Heterogenität der Lehrerschaft als Bereicherung einer ‚lebendigen Schulkultur‘. (Höhmnn 2009, 31ff)

Neben den Kompetenzen und mentalen Modellen der Lehrpersonen haben die Systembedingungen ebenso einen großen Einfluss darauf, wie Lehrpersonen mit Heterogenität ihrer Lerngruppen umgehen (können). Je nach Rahmenbedingungen, Strukturen (z. B.: Grundstruktur der obligatorischen Bildung in Österreich), Ressourcen etc. der Bildungspolitik und speziell der Einrichtung, in der sie arbeiten, haben Lehrpersonen die Möglichkeit, mit Verschiedenheit produktiv umgehen zu können oder in ihrem Schulalltag eingeschränkt zu sein. Bei der Beurteilung beispielsweise werden die Lehrkräfte aufgrund der ‚Regelungen der Fachleistungsdifferenzierung‘ dazu gedrängt, Vielfalt einzugrenzen und homogene Lerngruppen zu erreichen. Um hier mit Vielfalt produktiv umgehen zu können, wäre es von Vorteil, wenn die Einrichtung eine Integration von Vielfalt anstreben und folglich weniger Aussonderungen unterstützen würde. Des Weiteren beschränkt sich die Leistungsbeurteilung meist auf das Vergeben von Noten und das Vergleichen in einem bestimmten Leistungsspektrum. Durch das Analysieren von Lernprozessen könnte eine ‚ganzheitliche Beurteilung‘ erfolgen und somit für die Diagnose von Förderungen herangezogen werden. Gut überlegte Unterstützung für Lehrkräfte bei den Ressourcen, wie z.B.: finanzielle Unterstützung, Fachpersonal, Zeit, Räume, Know-how und Support für Schulentwicklungsprojekte, etc., spielt eine maßgebende Rolle beim Umgang mit heterogenen Lerngruppen. (Buholzer/Kummer Wyss 2010, 9f)

Damit Heterogenität für Lehrkräfte nicht nur Belastung bedeutet, sondern auch zur Bereicherung und Chance für anregende Lernprozesse wird, ist es wichtig, dass sich diese nicht als „Alleinkämpfer“ sehen, sondern ihnen die Möglichkeit gegeben wird, diagnostische und didaktisch-methodische Kompetenzen zu erwerben, um ihre Lernenden optimal wahrnehmen und unterstützen zu können. Dazu wäre notwendig, dass die Schule als Organisation ihre Mittel im Bereich Förderung ausschöpft, und vor allem die Bildungspolitik ihre steuernde Funktion nutzt, um die Schulen und somit auch die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen zu stärken. (Lehberger/Sandfuchs 2008, 16f)

Die beschriebenen Systemfaktoren der Institution Schule, die auf die Lehrperson und folglich auf ihren Umgang mit Heterogenität beeinflussend wirken können, können Anhaltspunkte liefern, die ebenso an anderen Institutionen, wie zum Beispiel an den Volkshochschulen, zum

Tragen kommen. Da auch dort, an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Lernen im institutionellen Rahmen stattfindet, sind die genannten Größen wie Bereitstellung von Ressourcen, Leitbild der Institution, Kommunikation innerhalb des Lehrerteams, didaktisch-methodische Kompetenz usw. wichtige Indikatoren dafür, wie der Lehr-/Lernalltag mit heterogenen Gruppen gestaltet wird.

Zusätzlich werden im Folgenden in groben Zügen spezielle Aspekte der KursleiterInnen der DaZ-/Integrationskurse angeführt.

4.4.1 Anforderungen an KursleiterInnen von DaZ-/Integrationskursen

Neben den grundsätzlichen moralischen und didaktischen Erwartungen und Anforderungen an Lehrpersonen lassen sich spezielle Herausforderungen an KursleiterInnen eines DaZ-/Integrationskurses darlegen. Demmig (2007, 14) hat angelehnt an Gadatsch (1991, 60ff), Paleit (1994, 18f), Schramm (1996), Duxa (2001, 20ff) und Christ (1990, 122ff), folgende Punkte zusammengetragen, die das Handlungswissen der Lehrkräfte vorrangig beeinflussen können:

- Materialauswahl und –beschaffung: Für den Unterricht mit erwachsenen DaZ-Lernenden gibt es kein adäquates Lehrwerk (Gadatsch 1991, 60ff)
- Die Lehrenden sind gleichzeitig auch Problemmanager (Paleit 1994, 18f)
- Alphabetisierung (Schramm 1996)
- Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte (Duxa 2001, 20ff; Christ 1990, 122ff)

Genannte Punkte werden größtenteils in der empirischen Untersuchung (vgl. Teil B) erneut aufgegriffen, um die Aspekte eingehender zu analysieren.

Zur Rolle der Lehrperson in der Erwachsenenbildung wäre nach Demmig (2007, 24) noch hinzuzufügen, dass diese sich von der bestimmenden Führungsrolle in die einer eher zurückhaltende beratenden Position verschiebt, die ebenfalls am Austausch mit den TeilnehmerInnen interessiert ist. (vgl. 2.3.; Siebert 2006, 16ff) Kennzeichnend für das professionelle Handeln der Lehrkräfte in den Sprachverbandskursen ist „die hohe Sensibilität für die Kulturen und die Lebenswelt der Lernenden sowie das große persönliche Engagement“ (Demmig, 2007, 194).

Abschließend ist zu sagen, dass eine umfassende Analyse zur Kultur des DaZ-Lernens wünschenswert wäre, da sie sich in der Erwachsenenbildung noch am Anfang der Forschung befindet und sich fortlaufend weiterentwickelt (Demmig ebd.).

4.5 Reaktionsformen der Lehrpersonen auf Heterogenität in Lerngruppen (nach Weinert 1997)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit schien ein Modell von Reaktionsformen der Lehrpersonen sinnvoll, da der Umgang mit Vielfalt auf diese Weise theoretisch anschaulicher gemacht werden kann. Zugleich erfüllt das Modell den Zweck, die Ergebnisse der Befragungen von Lehrenden und Lernenden der Wiener Volkshochschule grob einteilen und auswerten zu können. Die Aussagen der Interviews wurden im empirischen Teil (siehe Teil B) dokumentiert und zusammengefasst. Das Reaktionsmodell nach Weinert (1997) dient in dieser Arbeit somit auch als Hilfestellung für die Rückbindung an die Theorie.

Nach Weinert (1997) bestehen vier unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten:

(1) Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede (passive Reaktionsform)

Bei dieser Reaktionsform sieht sich die Lehrperson vorwiegend als VermittlerIn ihres Fachwissens. Individuelle Lern- und Leistungsunterschiede der SchülerInnen werden gänzlich ignoriert. Grundlage für die methodische und didaktische Vorbereitung des Unterrichts bieten der so genannte ‚Durchschnittsschüler‘ und dessen Lern- und Leistungsfortschritte. Doch durch diese einseitig negative Haltung wird Heterogenität in der Lerngruppe nicht reduziert und schon gar nicht beseitigt. Sie bewirkt vielmehr, dass die leistungsstarken SchülerInnen noch stärker und die leistungsschwachen SchülerInnen noch schwächer werden.

(2) Anpassung der Schüler an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform)

Diese substitutive Reaktionsform soll bewirken, dass durch Methoden der äußeren Differenzierung (schulorganisatorische Maßnahmen) wie z.B.: Sitzenbleiben, Zuweisung in Sonderklassen und Förderklassen etc. oder durch psychologische Trainings, wie z.B.: Gedächtnisübungen, Methoden zur Motivationssteigerung, Konzentrationsübungen, etc. ungünstige Leistungsunterschiede der SchülerInnen minimiert werden. Jedoch führt diese isoliert betrachtende Vorgehensweise nicht zum gewünschten Ergebnis, da der Klassenkontext unbeachtet bleibt. Eine leistungswirksame Verbesserung von ‚schwachen‘ SchülerInnen kann nur durch die systematische Steigerung von lernrelevanten Vorkenntnissen, die gezielte Schließung von Wissenslücken, die Vermittlung von wirksamen

Lernstrategien auf der metakognitiven Ebene sowie die Beeinflussung der Lernmotivation realisiert werden.

(3) Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen Schülern
(aktive Reaktionsform)

Diese Reaktionsform orientiert sich am Konzept des adaptiven Unterrichts, welches die Illusion überwindet, dass man mit nur einer Lehrmethode oder mit zwei kontrastiven Lehrmethoden die gleichen Lernleistungen bei allen SchülerInnen erreichen könne. Der adaptive Unterricht sieht vielmehr vor, durch ein differenziertes und vielfältiges Angebot an Lehrstrategien bei allen SchülerInnen das Optimum an zu erreichenden Lernfortschritten hervorzubringen und folglich auch bei den leistungsschwachen SchülerInnen das Vertrauen in ihren eigenen Lernleistungen zu stärken.

(4) Gezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts
(proaktive Reaktionsform)

Bei dieser Reaktionsform geht man davon aus, dass aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die die SchülerInnen mitbringen, zu keinem Zeitpunkt alle SchülerInnen ‚alles‘ lernen und ‚Gleiches‘ leisten können. Es gilt, die Lernziele zu differenzieren und den SchülerInnen durch ein Basiscurriculum und ein Aufbaucurriculum, das individuell durch die Lehrpersonen gestaltet werden kann („adaptiver Unterricht“/„adaptiver Lehrstil“), die Möglichkeit zu geben, ihre geistigen Lernressourcen optimal auszuschöpfen. Durch ausreichende, unterstützende „Instruktion“ durch die Lehrperson, so Weinert (1997), würden die pädagogischen Bedingungen begünstigt werden und eine Lernatmosphäre geschaffen werden, durch die der Lern- und Leistungserfolg positiv beeinflusst wäre.

In der Schulpraxis überwiegen die beiden zuerst genannten Reaktionsformen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Wünschenswert wäre ein grundsätzliches Umdenken und Weiterforschen in Alternativen, die den Umgang mit Verschiedenheit begünstigen und die Ressourcen der Vielfalt optimal für Lernprozesse gebrauchen würden und weniger nach Möglichkeiten zu suchen, Heterogenität bei Lernenden durch „Homogenisierungsversuche“ zu „reduzieren“. (Buholzer/Kummer Wyss 2010, 82ff)

4.6 Umgangsweisen mit Heterogenität in institutionalisierten Bildungseinrichtungen (Wenning 2007)

Ähnlich wie Weinert (1997) sieht auch Wenning (2007) die „aktuellen“ Reaktionsformen in Gesellschaft und institutionalisierten Bildungseinrichtungen. Häufig im Schulalltag praktiziert, werden Differenzen innerhalb der Lerngruppe schlichtweg *ignoriert*. Diese lang verwurzelte Umgangsform wird aber immer mehr durch das ansteigende Interesse für bestimmte Heterogenitätsformen und das vermehrte Bewusstsein von Diskriminierung durch Heterogenitätsmerkmale angezweifelt. Durch *Unterdrücken* und *Abbauen* von Differenzen wird versucht, Heterogenität in Lerngruppen zu *reduzieren*. Es soll den Anschein haben, dass (bestimmte) Differenzlinien unbedeutend sind für pädagogische Abläufe und sie deshalb auch nicht zur Diskussion stehen bzw. nicht für die Wahrnehmung wichtig sind. Ein Beispiel für die unterdrückende Umgangsform wäre ein Verbot von anderen Sprachen als Deutsch auf den Schulhöfen und in den Pausen. Nicht besonders hervorzuheben ist, dass die geschilderten Umgangsformen und somit auch die Grundeinstellung gegenüber Heterogenität bei Lerngruppen überwiegend als negativ und belastend gesehen werden. Ausgehend von einem Normalitätsbild, das als richtig und positiv eingeschätzt wird, gilt jeder, der hinsichtlich Geschlecht, Sprache, Kultur, Migrationserfahrung oder Leistungsfähigkeit dieses verfehlt, als „fehlerhaft“. Durch die oben beschriebenen, negativen Umgangsformen werden solche „fehlerhaften“ Personen in ihrer Identitäts- und Lernentwicklung benachteiligt. (Wenning 2007)

Um von einer negativen Sichtweise einen positiven Umgang mit Heterogenität zu erreichen, gilt es laut Wenning (2007, 28ff) folgende Punkte zu beachten: das *Akzeptieren* der jeweiligen Heterogenität als Grundlage/Voraussetzung institutionalisierten Lernens. Dabei unterscheidet er den *reflexiven Umgang* und die *produktive Nutzung* von Heterogenität. Beim reflexiven Umgang geht es darum, die verschiedenen Differenzmerkmale bewusst wahrzunehmen und sie in Bezug zu Lehr- und Lernprozessen zu diagnostizieren bzw. zu evaluieren. Die Auswirkungen der Differenzen auf den Bildungsprozess sollen somit in eine günstige Richtung gelenkt werden. Dabei soll eines immer klar bleiben: es gibt keine „einzig richtige Lösung bzw. Umgangsform“ für heterogene Lerngruppen (Wenning 2007, 28). Vielmehr geht es darum, in den unterschiedlichen Situationen, in welchen bestimmte Heterogenitätsmerkmale stärker ausgeprägt beobachtbar werden und großen Einfluss auf den

Lehr-/Lernprozess nehmen, flexibel und adäquat reagieren zu können. Aus Sicht von Wenning (ebd.) kann das Ergebnis aber immer nur als *relativer* Erfolg gesehen werden.

Heterogenität für Bildungsprozesse produktiv zu nutzen wirkt im ersten Moment unrealisierbar, beachtet man die Tatsache, dass sämtliche vorhandenen Normalitätsbilder hinterfragt würden. Dennoch gibt es einige Anhaltspunkte, die positive Veränderungen im Umgang mit Heterogenität bewirken könnten, beispielsweise die Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und die positive Nutzung von Heterogenität im Sinne von „Managing Diversity“ (vgl. 3.) Es bleibt zu berücksichtigen, dass für die jeweiligen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen verschiedene Methoden/Maßnahmen effektiv sind und jede Differenz anders zu behandeln ist, je nachdem, ob diese institutionsintern bzw. –extern ist und in welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Bildungseinrichtung eingebettet ist.

4.7 Ansätze für einen produktiven/positiven Umgang mit Heterogenität (in Lerngruppen)

In der Diskussion um positiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen stößt man auf eine Vielzahl von „Konzepten“, die mehr oder weniger in der Praxis angewendet werden und die teilweise auch heftiger Kritik unterliegen. Zwar haben die im nächsten Kapitel beschriebenen „Verhaltenskonzepte“ ihren Ursprung in der Schulpädagogik, jedoch behandeln diese nicht methodisch-didaktische Praxisanwendungen, sondern folgen „Verhaltensrichtlinien“, die auf verschiedene Unterrichtskonzeptionen umlegbar sind. Da der Fokus dieser Arbeit speziell auf Lehrkräfte von Volkshochschulen ausgerichtet ist, wird zunächst versucht, eine ganzheitliche Perspektive im Umgang mit Heterogenität darzulegen. Anschließend werden aber auch Beispiele didaktischer Handlungsfelder bei den Erwachsenen erläutert.

4.7.1 Grundlegende Thesen – Exzellenzforum des deutschen Schulpreises (Höhmnn 2008)

Anhand des folgenden Beispiels soll gezeigt werden welche positiven Ansätze im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, hier im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts, erarbeitet wurden.

Der deutsche Schulpreis, erstmals 2006 von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung in Zusammenarbeit mit den Medienpartnern Stern und ZDF ins Leben gerufen, ehrt

jedes Jahr pädagogische Schulleistungen und möchte alle Schulen dazu anhalten, dieses Projekt insgesamt als Leitbild für eine verbesserte Schulentwicklung in Deutschland zu nutzen. Ein umfassendes Bildungsverständnis wird bei dem Wettstreit vorausgesetzt und umfasst folgende sechs Qualitätsbereiche: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution. Um für den deutschen Schulpreis in die engere Auswahl zu kommen, müssen die Schulen in allen Bereichen ‚gut‘ und in einem Bereich ‚weit überdurchschnittlich‘ sein. (online: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8771.asp>; Website des deutschen Schulpreises - abgerufen 19.10.12)

Neben finanziellen Gewinnen steht den Preisträgern, Bewerbern und interessierten Schulen seit 2007 die Akademie des deutschen Schulpreises zur Verfügung, in der man vor allem Erfahrungen austauschen kann und auf diese Weise viele ‚Fragen der Schulpraxis‘ gemeinsam erarbeiten kann. Neben Hospitationen und pädagogischen Workshops ist das Programm SchulLabor ein weiterer wichtiger Beitrag für die Weiterentwicklung und Verbesserung des Schulalltags, das sich speziell mit einem der genannten Qualitätsbereiche des deutschen Schulpreises befasst. Ein weiterer Programmbereich des deutschen Schulpreises ist das Exzellenzforum, ein jährliches Zusammentreffen, zu dem die 50 besten Schulen der letzten drei Jahre zusammenkommen, um gemeinsam an einem der sechs Qualitätsbereiche zu arbeiten, um zu einer verbesserten Schulentwicklung beizutragen. Folgende Thesen und Kommentare wurden im Rahmen des Exzellenzforums 2008 im Arbeitskreis „Umgang mit Vielfalt“, gemeinsam mit Prof. Dr. Katrin Höhmann (2008), Professorin für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, erarbeitet und verfasst. Dieser Artikel beinhaltet, neben der Auffassung des Begriffs ‚Vielfalt‘ und dessen Verwendung im Schulsystem unter anderem fünf Thesen, die den Umgang mit Heterogenität produktiv fördern und erleichtern können.

Dabei steht nicht die Systemebene im Zentrum für den Umgang mit Vielfalt, sondern die Ebene der schulischen Akteure, also die Lehrpersonen und die SchülerInnen und alle schulischen Bereiche.

1. These: Sinnvoller Umgang mit Vielfalt bedarf einer veränderten Haltung

Die Stichwörter lauten: sich ‚Zeit‘ nehmen können für die SchülerInnen, ‚Verantwortung‘ übernehmen, Vielfalt als ‚Selbstverständnis‘ sehen, den SchülerInnen ‚vertrauen‘ können. Das bedeutet konkret die Überzeugung und Bejahung der

Lehrpersonen, mit Vielfalt positiv/produktiv im Unterricht sinnvoll/positiv umgehen zu können. Die Lehrpersonen sehen sich nicht nur als ExpertInnen ihres Unterrichtsfaches, sondern stellen das Lernen und die SchülerInnen als individuelle Persönlichkeiten in den Mittelpunkt und nehmen somit auch das Lernen ihrer SchülerInnen als pflichtbewusste Aufgabe an.

2. These: Sinnvoller Umgang mit Vielfalt verlangt eine veränderte Definition der Lehrerrolle und verändert den Blick auf Kinder und Jugendliche, ihre Potenziale und Möglichkeiten

Hier stehen die pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen im Mittelpunkt. Die Lehrtätigkeit von SchülerInnen beschränkt sich nicht nur auf das jeweilige Unterrichtsfach, sondern fordert eine umfassendere Sichtweise in Bezug auf das Lernen, oftmals auch in Form einer ‚Beobachtungsrolle‘. In diesem Zusammenhang ist die Kommunikation und Kooperation mit anderen KollegInnen essentiell. Zudem ist es als positiv für den Umgang mit Vielfalt anzusehen, wenn die Lehrpersonen über die Verschiedenheit ihrer LernerInnen informiert sind und somit die Heterogenitätsdimensionen bewusst im Unterricht wahrnehmen und ‚nutzen‘ können.

3. These: Sinnvoller Umgang mit Vielfalt eröffnet Räume, in denen Schüler und Schülerinnen ihre Begabungen und ihre Persönlichkeit erkennen und entfalten können und eine wachsende Selbsttätigkeit und eine Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler im Bildungsprozess selbstverständlich ist.

Hierbei werden sowohl ‚inhaltliche Freiräume‘ als auch ‚zeitliche Räume‘ und Räume als Architektur verstanden. Den SchülerInnen soll die Möglichkeit gegeben werden, neben dem Frontalunterricht durch abwechselnde Blöcke von Frei- und Projektarbeit ihre Leistungspotenziale zu entwickeln. Die Dokumentation ihres Arbeitens und das Reflektieren des Arbeitsprozesses sowie die erbrachten Leistungen sollen das selbständige, selbstbewusste Arbeiten dauerhaft fördern und die Freude am Lernen verstärken. Die persönlichen und individuellen Erfahrungen der SchülerInnen über ihre Stärken und Schwächen, der ‚Raum‘, individuelle Problemlösungsstrategien zu erarbeiten, stehen im Zentrum dieses Prozesses. Zusätzlich soll ‚Raum‘ geschaffen werden für bisher ‚unentdecktes‘ Potenzial, das den SchülerInnen vorher nicht zugetraut wurde.

4. These: Sinnvoller Umgang mit Vielfalt führt zu Veränderungen in der Schulorganisation und vermindert organisatorisch bedingte Reibungsverluste durch Vereinfachung und Verlangsamung, Konzentration und Kooperation.

Die Umsetzung der dargestellten Thesen 1-3 ist nur dann machbar, wenn die Schulorganisation sich bewusst mit den ‚pädagogischen und fachlichen Zielen‘ auseinandersetzt. Dies betrifft vor allem die Bereiche rund um den Einsatz von konzentrierten Lehrerteams, die Gestaltung des Stundenplans, die Einteilung von Räumen, dem allgemeinen Umgang mit Ressourcen, etc., sowie auch alle anderen funktionierenden Kooperations- und Entscheidungseinheiten.

Ein Umdenken und Aufbrechen von Vorgaben und Traditionen wird im Umgang mit heterogenen Lerngruppen befürwortet. Es soll möglich werden, dass eine Institution wie die Schule die Freiheit nutzen kann, auf Vielfalt flexibel zu reagieren und folglich auch bei organisatorischen Aspekten eingreifen zu können.

5. Sinnvoller Umgang mit Vielfalt führt zu einem veränderten Verständnis von Lernen und zu einem veränderten Einsatz von Lehr- und Lernmethoden.

Zentrale Aussage dieser These ist, dass es nicht ‚die‘ ideale Lernmethode gibt, um sinnvoll mit heterogenen Lerngruppen umgehen zu können. Lernmethoden sind dann effektiv, wenn sie angepasst an die ‚Vielfalt einer Lerngruppe‘ modifiziert eingesetzt werden. Umgekehrt können Lernmethoden auch dazu führen, die Lernbedingungen einer Gruppe ungünstig zu beeinflussen, wenn diese nicht der heterogenen Lerngruppe ‚gerecht‘ werden.

Dadurch, dass es sich bei den genannten Thesen eher um bestimmte Verhaltenseinstellungen handelt und nicht um Konzepte, die für bestimmte Unterrichtsmomente in heterogenen Lerngruppen verfasst wurden, werden Überlegungen angestellt, ob diese Thesen auch an einer anderen Institution, wie zum Beispiel an den Volkshochschulen, befürwortet werden. In Anlehnung an diese Thesen wurde bei den Interviews darauf geachtet, ob ähnliche Verhaltenseinstellungen im Umgang mit Heterogenität erkennbar sind. (vgl. 6)

Im nächsten Kapitel werden Beispiele von Handlungsfeldern vorgestellt, die, angepasst an heterogene Lerngruppen, an Institutionen der Erwachsenenbildung zum produktiven Umgang mit diesen angewendet werden.

4.7.2 Didaktische Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung

Die folgenden sechs didaktischen Handlungsfelder sind ein Auszug aus einer Reihe von Unterrichtsmaßnahmen, die auf heterogene Lerngruppen ausgerichtet sind, wie sie in der Erwachsenenbildung alltäglich anzutreffen sind. Dabei wurden speziell Handlungsfelder ausgewählt, die nach meinen eigenen Hospitationen auch Lehrpersonen an Einrichtungen der Volkshochschule anwenden.

Ziel dieser Handlungsbereiche ist es, die Bildung, Lernmotivierung und Lernbefähigung in den Kursgruppen bzw. bei den einzelnen TeilnehmerInnen zu optimieren. (Siebert 2006, 189ff)

➤ Lerndiagnose

Lehrende sowie KursteilnehmerInnen haben unterschiedliche Vorstellungen, Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche über den Verlauf des Kurses. Um sich in einem Kurs gemeinsam fortbilden zu können, bedarf es einer „besonderen“ Kommunikation. Dabei geht es um eine Verständigung über die (Vor-)Kenntnisse und die zu erreichenden Ziele. Aber gerade diese Verständigung gestaltet sich oft schwierig, da die eigenen Ziele meist vage sind und daher nur ungenau formuliert werden können.

Nicht selten verstärkt sich daher die Aufmerksamkeit auf das Thema des Kurses. Doch neben der Sachkompetenz ist es für den/die KursleiterIn wichtig, sich auch mit der Verarbeitung der Lerninhalte und mit dem Umgang des Lernstoffes zu beschäftigen, um den Kurs effektiv bezüglich des Erlernten durchzuführen. An dieser Stelle kommen die Wahrnehmung der Lernenden und ihre Lernstrategien, Lernbedürfnisse, etc., die Selbstreflexion des eigenen Umgangs mit Thematik und Lernselbstbewusstsein und die Empathiefähigkeit zum Tragen. Dazu differenziert Kösel (1993) den aus konstruktivistisch-didaktischer Sicht kommenden Schlüsselbegriff „Lernchreoden“ (gemeint sind Lernerfahrung und Lernstil) in Ich-Chreoden, Sach-Chreoden und Wir-Chreoden. (vgl. Kösel 1993, 248) Diese Chreoden sollen keinesfalls psychoanalytische Strategien herausbilden, sondern bei der Analyse von Ursachen bei Lernwiderständen, Lerninteresse, Lernerfahrungen, etc. unterstützen. (Siebert 2006, 224ff)

➤ Differenzierung

In Lerngruppen in der Erwachsenenbildung kann man, im Vergleich zur Schule, erwartungsgemäß eine größere Heterogenität antreffen. Diese Vielfalt der Lernbiographien und der unterschiedlichen Erfahrungen und Weltanschauungen kann man didaktisch produktiv nutzen, zum Beispiel zu einem Thema, das jedem Teilnehmer geläufig ist. Manchmal ist es aber auch von Vorteil, innerhalb der Lerngruppe didaktisch zu differenzieren. Dies kann zum Beispiel durch verschiedene Aufgaben und Texte, also unterschiedliche Arbeitsblätter, Zusatzaufgaben, oder Kleingruppenarbeit vorgenommen werden.

Im Schulsystem wird äußere Differenzierung als Zuteilung in unterschiedliche Schulformen verstanden und innere Differenzierung als Unterteilung innerhalb der Lerngruppe. Eine oft angewendete Differenzierung in der Erwachsenenbildung ist die Binnendifferenzierung, die hier anhand eines Beispiels von Wechsel von Plenum und Kleingruppen veranschaulicht wird. Diese Kleingruppen können nach Sozialdaten, nach Interessen, nach Leistungsfähigkeit oder nach Lernstilen zusammengesetzt werden.

- a) *Sozialdaten*: Wenn man Kleingruppen zum Beispiel nach Beruf, Alter oder Geschlecht bildet und deren Ergebnisse anschließend im Plenum offenlegt, kann man gruppenspezifische Unterschiede gewinnen. Dadurch könnte man in heterogenen Lerngruppen zielgruppenorientiert handeln.
- b) *Interessen*: Zweifelsohne sind die Interessen der TeilnehmerInnen bezüglich des Unterrichtsthemas unterschiedlich und situationsabhängig. Mit differenzierten Zugängen, wie zum Beispiel der Verwendung von unterschiedlichen Materialien und Aufgabenstellungen könnte das Interesse der TeilnehmerInnen im Sinne der „TeilnehmerInnenorientierung“ geweckt werden und diese motiviert werden im Unterricht aktiv mitzuarbeiten.
- c) *Leistung*: Die Differenzierung nach Leistung und Kenntnisstand wird nicht immer angewendet, da sie vereinzelt den Nachteil hat, diskriminierend zu wirken. Wenn TeilnehmerInnen ihre Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe wahrnehmen und diese auch im Unterricht besprochen werden, kann man durch didaktische Einteilung beobachten, welche Personen sich in Kleingruppen mit Leistungsstärkeren überfordert und unwohl fühlen, und welche die Situation als motivierend und fordernd empfinden. Mithilfe von unterschiedlich schwierigen Aufgaben oder Texten kann hier differenziert

werden. Ebenso können die KursleiterInnen die TeilnehmerInnen selbst einschätzen lassen, welchen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sie bearbeiten können.

- d) *Lernstile*: Um entsprechend auf die vorhandenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen eingehen zu können, bietet es sich im Unterricht an, verschiedenartige Arbeitsaufträge zu einer Thematik zu geben und auf diese Weise einen Zugang zu unterschiedlichen Lerntypen zu schaffen. Beispielsweise erstellt eine Kleingruppe eine Mindmap zu einem Thema und setzt sich mit den wörtlichen Begriffen auseinander, während eine andere Gruppe eine Collage anfertigt und wieder eine andere Gruppe einen Dialog vorbereitet.

Die Begründungen der KursleiterInnen, die kaum Differenzierung innerhalb der Lerngruppe vornehmen, beschränken sich auf Zeitmangel oder fehlende Räumlichkeiten. Gerade bei Abendkursen wird auf genannte Problematik verwiesen.

Jedoch liegen mehrere Methoden vor, die es ermöglichen, auch in kurzer Zeit und in einem Raum Differenzierung vorzunehmen, z.B. „Methode 66“ (auch Bienenkorbmethode genannt), bei der 6 Kleingruppen 6 Minuten lang z.B. Informationen zu einem Begriff sammeln.

Üblich ist auch die Bearbeitung von neuen Informationen in Kleingruppen nach einem Vortrag. Andersherum, wenn die TeilnehmerInnen zuerst Informationen, Meinungen, Vorstellungen zu einem Thema sammeln und diskutieren, kann der/die KursleiterIn bzw. der Vortragende die Vorkenntnisse gliedern, erweitern und vervollständigen und eventuell auch Vorurteile mit der Lerngruppe besprechen.

Eine weitere Differenzierungsmethode für Gruppen, um Texte zu bearbeiten, ist die „Jigsaw-Methode“. Mit dieser Methode lassen sich einzelne Abschnitte eines gesamten Textes von unterschiedlichen Kleingruppen interpretieren. Anschließend werden die Gruppen neu zusammengesetzt, sodass sich in jeder Gruppe eine Person befindet, der der Text vertraut ist, den sie den anderen Gruppenmitgliedern anschaulich machen muss. So werden alle TeilnehmerInnen dazu angehalten, aktiv am Gruppengeschehen und an der Aufgabe teilzuhaben.

Oft aber werden Aufgabenstellungen für Gruppenarbeiten zu ungenau formuliert, der nötige Zeitaufwand unter- bzw. überschätzt oder unzureichende Vorschläge geboten, in welcher Form die Ergebnisse der Gruppenarbeit vorgestellt werden sollen. (Siebert 2006, 231 ff)

➤ Teamteaching

Wenn zwei Lehrkräfte einen Kurs gemeinsam bzw. den Kurs abwechselnd leiten, sind vor allem die Kommunikation sowie eine „Unterscheidung“ der Lehrkräfte notwendig für das Gelingen des Teamteachings. Dabei sind viele Modelle einer didaktischen Arbeitsorganisation möglich:

- a) *Moderator und Experte*: Diese Form der Arbeitsaufteilung ist bei Teamteaching verbreitet anzutreffen. Während das fachliche Wissen durch den/die Experten/in abgesichert wird, übernimmt die andere Person die Moderation, in dem sie an das zu behandelnde Thema aus der Sicht der Teilnehmenden herangeht. Zusätzlich hat sie anschließend die Möglichkeit, Diskussionen und Erkenntnisse zu strukturieren.
- b) *Thematisch bedingte Kooperation*: Oft werden in der Erwachsenenbildung sehr unterschiedliche Zielgruppen mit einem Kurs angesprochen. In dieser Situation fungieren die Lehrkräfte als Vertreter für die Zusammensetzung des Kurses und geben die unterschiedlichen Sichtweisen der Gruppe wieder.
- c) *Differierende Sichtweisen*: Dabei geht es nicht um die Darstellung von Positionsbehauptungen wie Befürworter und Gegner einer Thematik, sondern um die Annäherung von verschiedenen Sichtweisen. Dabei sollen die TeilnehmerInnen in die Auseinandersetzung miteingeschlossen werden, um diese zu motivieren und ihr Bewusstsein im Sinne einer „konstruktivistischen Differenzwahrnehmung“ zu erhöhen.
- d) *Kooperation mehrerer Fachleute*: Ein Teamteaching von mehreren Fachleuten ist dann erstrebenswert, wenn es darum geht, dass beispielsweise berufliche, politische und allgemeine Bildung gleichsam berücksichtigt werden sollen. Dabei ist eine gemeinsame didaktisch-methodische Strategie erforderlich, um die TeilnehmerInnen nicht zu verwirren. Man muss aber beachten, dass in manchen Fachdisziplinen unterschiedliche Begriffssysteme, Besonderheiten usw. gelten, die sich nicht uneingeschränkt vergleichen oder kombinieren lassen. In diesem Fall wäre eine Zusammenarbeit nicht zu empfehlen.
- e) *FachlehrerIn und SozialpädagogeIn*: In manchen Kursen ist es sinnvoll, die Lehrkraft mit einem/r Sozialpädagogen/in zu unterstützen, um auch auf die sozialen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingehen und den sozialen Hintergrund didaktisch im Unterricht berücksichtigen zu können. Dabei ist eine gemeinsame Strategie und Kommunikation unter den KursleiterInnen gefragt.

- f) *Unterschiedliche Lehr-Lernstile*: Bei einer Anzahl von Themen ist es hinsichtlich des Lernpotenzials erstrebenswert, diese aus mehreren, verschiedenen Blickwinkeln beginnend zu erarbeiten. Fachliche sowie methodisch-animatorische Kompetenz wird von den Lehrkräften gefordert.
- g) *Theorie-Praxis-Team*: Beispielsweise bei der beruflichen Weiterbildung ist eine Kombination von Theoretikern und Praktikern von Vorteil, so zum Beispiel bei ökonomischen Themen, Mitarbeiterführung, Marketing, Recht, etc.
- h) *Seminarleitung und Supervision*: Durch die Unterstützung einer Supervision, die es innerhalb von teilnehmenden Beobachtungen versteht, beispielsweise verfestigte Deutungsmuster, kommunikative Störungen und Lernwiderstände bei Lehrpersonen und Lernenden zu erkennen, kann der Lernprozess im Kurs optimiert werden. Diese Art des Teamteachings wird vorwiegend bei Modellversuchen und sokratischen Gesprächen angewendet, also bei einer philosophischen Unterrichtsmethode, die eigenverantwortliches Denken, Reflexion und Selbstbesinnung fördert.

Teamteaching in der Erwachsenenbildung kann dazu beitragen, neue Entwicklungsprozesse hinsichtlich didaktisch-methodischer Ansätze anzuregen. Aktuell liegen keine Studien zur Wirkung von Teamteaching vor, deshalb ist diese Entwicklung auf Seminarberichte der Lehrerschaft und Befragungen der Lernenden angewiesen. Unumstritten ist Teamfähigkeit eine „didaktische Schlüsselqualifikation“. Teil dieser Teamfähigkeit sind vor allem das Bestreben nach dem Bewusstsein von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, genauer gesagt, das Bestreben nach Perspektivverschränkung, das Wohlwollen einer kommunikativen Zusammenarbeit und die Bereitschaft, von anderen zu lernen. Die Basis für innovative Ansätze hierfür bietet die Hospitation. (Siebert 2006, 234f)

➤ Rituale und Regeln

Kursgestaltung und Bildungsinstitutionen greifen oft auf bestimmte Rituale und Regeln zurück, wie zum Beispiel Tage der offenen Tür, Semestereröffnungsfeiern, etc. Auch Entspannungsübungen zur Lockerung der TeilnehmerInnen werden zum Beispiel am Anfang eines Kurses angewendet. (Siebert 2006, 236ff)

Viele der Methoden können aber auch Vermeidungsreaktionen hervorrufen, wenn diese als ermüdend empfunden werden, wie zum Beispiel das „Wollknäuelspiel“ zur Kennenlernrunde oder die Partnerinterviews am Beginn eines Kurses. Dennoch gelten Rituale für den Lernprozess als strukturierend und stimulierend für die TeilnehmerInnen und helfen, sie zu animieren. (Siebert ebd.)

Beispiele für Rituale können sein:

- Am Anfang der Kurseinheit tauschen sich die TeilnehmerInnen über das letzte, behandelte Thema aus, ob Fragen aufgekommen sind oder sie noch Gedanken zum Thema äußern möchten.
- In Partnerarbeit wird besprochen, wie sie das letztbehandelte Thema wahrgenommen haben, oder sie erzählen Personen, die in der letzten Einheit gefehlt haben, was sie in der Kurseinheit verpasst haben.
- Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, zu jeder Kurseinheit einen Gegenstand mitzunehmen (z. B.: ein Buch), den sie als geeignet zum Thema finden.
- Nach jeder Kurseinheit können die TeilnehmerInnen mittels Smileys oder ähnlichen Zeichen ein Feedback zum Verlauf der Stunde abgeben.

Auch eine bewusste Veranschaulichung der Lernfortschritte (z. B.: Plakat mit Lernprozesskurve) kann die Motivation der Lernenden steigern.

Um Rituale einzuführen und zu festigen, kann man von einer Absprache zum Lernen und zur Kommunikation Gebrauch machen. Dabei sollten gerade in der Erwachsenenbildung die meisten Regeln des Umgangs miteinander und des Umganges mit dem Thema sowohl für Lehrkräfte als auch für TeilnehmerInnen gleichermaßen gelten und eine positive Lernatmosphäre schaffen. Auf Dauer können diese Rituale und Regeln zu Gewohnheiten werden. Solche eingeübten ‚Lerngewohnheiten‘ sollen auf Dauer unter anderem helfen, die Lebensgestaltung zu verbessern und die Aufgeschlossenheit für Neues und die Selbstwahrnehmung zu fördern. (Siebert 2006, 236ff)

➤ Konfliktmanagement

Störungen sind von den Bedingungen der Beobachtung und der Situation abhängig. Sie sind nicht einfach existent, sondern ein bestimmtes Verhalten wird von dem Beobachter als störend empfunden oder eingestuft. Dabei kann es natürlich von unterschiedlichen Personen zu verschiedenen Wahrnehmungen von störenden Situationen bzw. Verhaltensweisen kommen. (Siebert 2006, 240ff)

Auch „schwierige TeilnehmerInnen“ werden durch Fremdwahrnehmung von Lehrpersonen oder anderen TeilnehmerInnen als solche klassifiziert, die Einschätzungen darüber sind aber nicht immer deckend. Überraschenderweise gibt es Literatur über schwierige SchülerInnen, kaum aber über schwierige Lehrpersonen. Störungen werden oft in Verbindung gebracht mit ungeplanten Situationen, Unerwartetem im Unterricht oder vom Normverhalten

abweichendem Verhalten. Deshalb ist im qualitativen Umgang mit Störungen im Unterricht eine Selbstreflexion auf kognitiver und emotionaler Basis notwendig (Siebert 2006, 240ff).

Zu berücksichtigen ist auch das Maß an „Störungsfällen“. So können einige wenige TeilnehmerInnen in ihren Selbstdarstellungen belebend und kreativ auf die Gruppe wirken, jedoch zu viele davon für den Unterricht zur Belastung werden, wenn dabei überwiegend die anderen KursteilnehmerInnen in ihrem Arbeitsausmaß gestört werden. Die Einhaltung von normgerechten Regeln und Verhaltensweisen ist deshalb grundlegend wichtig, um „Störungen“ produktiv für den Unterricht nutzen zu können (Siebert ebd.).

Wie vorhin schon erwähnt, sind Störungen relativ, da sie von den Beobachtern unterschiedlich bewertet werden, abhängig vom Individuum und der Situation. Ursachen für „schwierige TeilnehmerInnen“ können unter anderem gesellschaftlich, sozial, lernstilabhängig, sachlogisch oder durch Rahmenbedingungen bestimmt sein. Es soll aber verdeutlicht werden, dass jeder Störfall jedes Mal anders zum Ausdruck kommen kann und deshalb auch allgemein gültige Strategien des Konfliktmanagements kontextabhängig und individuell modifiziert werden müssen. (Siebert 2006, 240ff)

Folgende Schritte werden im Rahmen eines Konfliktmanagements nach Siebert (ebd.) vorgeschlagen:

a) Bildungsberatung

Wider Erwarten werden Vorgespräche mit den TeilnehmerInnen, bevor es zur Einstufung in den jeweiligen Kurs kommt, nicht immer durchgeführt. Dabei könnten genau diese Beratungsgespräche bewirken, dass schon im Vorhinein didaktische Überlegungen gemacht werden können, um den Erwartungen und Motiven sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden im Unterricht gerecht zu werden.

b) Kommunikationsvereinbarungen

Vereinbarungen, die gemeinsam mit TeilnehmerInnen und KursleiterInnen erarbeitet werden, sind vor allem bei längerfristigen Kursen von Vorteil. Auf diese Weise können Konflikte präventiv vermieden werden und die soziale und kommunikative Kompetenz kann gesteigert werden.

c) Metakommunikation

Diese Methode kann helfen, Störungen im Unterricht anzusprechen und gemeinsam an der Aufklärung zu arbeiten. Dabei wird ‚pädagogischer Takt‘ zunehmend relevant, um

durch die Thematisierung nicht neue Probleme zu erzeugen oder vorhandene Probleme zu verschlechtern.

d) Methodenwechsel

Eine Veränderung der Arbeits- und Sozialform in festgefahrenen Situationen, zum Beispiel bei Konzentrationsschwierigkeiten durch Ermüdung, heftigen Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe oder Motivationsverlust der TeilnehmerInnen, ist ratsam und für den weiteren, positiven Verlauf des Unterrichts sinnvoll. Auch Pausen können didaktisch gezielt eingesetzt werden.

e) Informelle Einzelgespräche

Ist in störenden Situationen immer dieselbe Person beteiligt bzw. Verursacher oder wiederholt sich die Situation fortlaufend, können informelle Einzelgespräche außerhalb des Unterrichts mit dieser Person aufschlussreich sein.

Generell ist zum Umgang mit Störungen zu sagen, dass es KursleiterInnen anzuraten ist, unbefangen und ruhig zu reagieren und stets darum bemüht zu sein, diese Situationen als Lernchancen und Herausforderungen anzusehen. (Siebert 2006, 241ff)

➤ Heimlicher Lehrplan

Der Begriff des „heimlichen Lehrplans“ wurde vom sozialistischen Pädagogen Siegfried Bernfeld 1925 geformt und weist darauf hin, dass die Schule durch ihre Strukturen erzieht und diszipliniert. Dies geschieht parallel und unkontrolliert durch verschiedenste Organisationsformen und Regeln, wie zum Beispiel das Aufstehen bei der Begrüßung des Lehrers, das Läuten der Schulglocke, das Sprechen nur nach Aufforderung der Lehrperson, etc. Der heimliche Lehrplan führt auf diese Weise zu Normierung des Schülerverhaltens. Auf diese Weise erwartet man sich eine kontinuierliche Steuerung und Antrieb für erwünschte Denk- und Verhaltensweisen. Begründet wird diese Theorie durch die Aussage vom österreichischen Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick, die besagt dass, je mehr Beschulung erfolgt, desto mehr Bildung kann stattfinden. Je mehr Belehrung erfolgt, desto größer die Aufgeklärtheit. Aber auch immer mehr kritische Stimmen sehen im gegenteiligen Prinzip die besseren Lernchancen. Nämlich je weniger Appelle erfolgen, desto erfolgreicher der Selbstlernprozess. Man ist vor allem in der Erwachsenenbildung überzeugt, dass Zurückhaltung und Ausgeglichenheit produktiver für den Lernprozess sind als Aufdringlichkeit und energischer Eifer. Das Verhalten der Lehrperson hat demzufolge einen

größeren Einfluss auf die Entwicklung des Lernprozesses als die eigentlichen Aufforderungen an die KursteilnehmerInnen. (Siebert 2006, 247)

Zu den Elementen eines heimlichen Lehrplans gehören laut Siebert (2006, 248f):

- a) *Lernumgebung*: dazu zählen sämtliche Räume, Orte, Ausstattungen genauso wie die Umgebung der Einrichtung, Geräusche, Wetter und Tageszeit. Jeder Mensch empfindet unterschiedliche Orte angenehm zum Lernen.
- b) *der Habitus der Lehrenden*: das gesamte Auftreten einer Lehrperson hat Einfluss auf die Lernsituation, so auch die Kleidung, das Verhalten und die Umgangsformen. Es ist nicht so einfach, die Nähe zu den Lernenden herzustellen, aber auch gleichzeitig eine gewisse Distanz zu ihnen zu wahren. Das Wohlbefinden wird auch hier unterschiedlich eingeschätzt.
- c) *die Stimmungen*: die Lehr-Lernsituation wird oft durch die Stimmungen der TeilnehmerInnen bestimmt. Persönliche Merkmale, Charakterzüge oder auch einschlägige Erlebnisse, Erfahrungen und Emotionalität können die Ursache sein. Teil des heimlichen Lehrplans ist ebenso die ‚Erwartungserwartung‘ der TeilnehmerInnen. Sie versuchen herauszufinden, was die Lehrperson von ihnen erwartet, und dementsprechend zu handeln, um die Erwartungen zu erfüllen. So kommt es vor, dass TeilnehmerInnen das antworten, von dem sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird, und nicht das, was sie wirklich denken. Dieser Sympathieeffekt gegenüber der Lehrerschaft hat einen erheblichen Einfluss auf die Beteiligung im Unterricht, ist aber in der Forschung noch kaum untersucht worden.
- d) *Informelle Themen*: neben den Themen, die für die Unterrichtseinheit vorbereitet und geplant sind, ergeben sich spontan Gespräche oder Diskussionen über informelle Themen. Diese informellen Situationen werden von den TeilnehmerInnen oft stärker in Erinnerung behalten als das eigentliche Unterrichtsthema.
- e) *die alltäglichen Missverständnisse*: Man sollte sich immer die Mehrdeutigkeit von Sprache und die Vielschichtigkeit von Kommunikation bewusst machen. Ironie, Metaphern, gut gemeinte Aussagen, Sarkasmus können oft missverstanden werden. Diese Situation führt aber auch zu einer produktiveren Lehr-Lernsituation, da diese Missverständnisse zu ‚Aha-Erlebnissen‘ führen können und den TeilnehmerInnen das Gefühl geben, etwas ‚wirklich‘ verstanden zu haben bzw. selbst von anderen verstanden zu werden.

- f) *Strukturen der Weiterbildung*: Lernmotivation und –interesse werden oft von biografischen und sozioökonomischen Faktoren gelenkt. Dazu zählen zum Beispiel gesetzliche Auflagen, drohende Arbeitslosigkeit, Bedingungen durch Vorgesetzte, etc. Je mehr die Aussicht auf eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung und damit auf eine gesicherte Zukunft schwindet, desto geringer die Motivation und desto größer die Lernblockaden. Gutes Zureden oder das Bemühen der Lehrperson durch anregende Lernspiele können kaum etwas an der Situation verbessern. Die Ernüchterung hat meist einen prägenden Einfluss auf weitere Lernsituationen.

Wie anfangs erwähnt, ist die Auflistung der beschriebenen didaktischen Handlungsfelder keinesfalls vollständig. Sie soll ausschließlich Beispiele für Methoden darstellen, wie sie grundsätzlich im Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der Erwachsenenbildung angeboten werden.

Im folgenden Kapitel wird einleitend zur empirischen Untersuchung das Forschungsfeld, in dem sie stattfindet, also der Verband Österreichischer Volkshochschulen bzw. die Wiener Volkshochschulen GmbH, kurz vorgestellt.

5 Der Verband Österreichische Volkshochschulen

Ausgehend von Gründungen österreichischer Volkshochschulen im Jahr 1885 (Krems an der Donau) und in 1887 (Wien) wurde der Verband österreichischer Volkshochschulen letztendlich 1950 ins Leben gerufen. (online: <http://www.vhs.or.at/65/>; Website des Verbandes österreichischer Volkshochschulen – abgerufen 14.03.13)

Die Grundsätze des Verbandes österreichischer Volkshochschulen sind in der „Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen“ seit 1994 verankert.

„Die Volkshochschulen verstehen sich als der Demokratie verpflichtete, weltanschaulich an die Menschenrechte gebundene, von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtungen. Sie sind Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Bildungsanlässe durch öffentliche Angebote organisierten Lernens setzen, Bildungsprozesse professionell in Gang bringen, unterstützen und begleiten.

In der Volkshochschule wird unter Bildung ein lebensbegleitender Lernprozess verstanden, der die intellektuelle, emotionale, körperliche und kulturelle Dimension des Lernens gleichermaßen umfasst. Ihre Arbeit ist bedarfs- und bedürfnisorientiert ebenso

wie bedarfs- und bedürfnisweckend.“ (online: <http://www.vhs.or.at/65/>; Website des Verbandes österreichischer Volkshochschulen – abgerufen 14.03.13)

Laut Strukturanalyse von 2010 gibt es 270 Volkshochschulen in ganz Österreich, die teilweise noch weitere Zweigstellen betreuen. Die Mehrheit der Volkshochschulen sind Vereine, ein Fünftel sind kommunale Einrichtungen, alle anderen werden von gemeinnützigen GmbHs geleitet. Finanziert werden die Volkshochschulen von Trägern, Ländern und Gemeinden sowie, mit weniger als fünf Prozent, vom Bund, aber größtenteils finanzieren sie sich selbst, nämlich zu mehr als 60 Prozent. (online: <http://www.vhs.or.at/109/>; Website des Verbandes österreichischer Volkshochschulen - abgerufen 14.03.13) Wie bereits in Kapitel 2.2.1 (Finanzierung und Organisation) dargestellt, verpflichtet sich der Staat, Erwachsenenbildung zu fördern, jedoch ohne Festlegung der Subventionshöhe.

5.1 Wiener Volkshochschulen GmbH

Die Wiener Volkshochschulen GmbH ist Mitglied im Verband Österreichischer Volkshochschulen, seit 2008 als gemeinnützige GmbH tätig, hat 44 Standorte und ist mit ihren Einrichtungen und Veranstaltungszentren in fast nahezu allen Wiener Gemeindebezirken vertreten. Darunter sind auch spezialisierte Einrichtungen, unter anderem „die umweltberatung“, das Demontage- und Recycling-Zentrum D.R.Z, das österreichische Volkshochschularchiv, das Jüdische Institut für Erwachsenenbildung sowie die astronomischen Einrichtungen Planetarium, Kuffner- und Urania Sternwarte vertreten. (online: <http://www.vhs.at/11147.html>; Website der Wiener Volkshochschulen GmbH – abgerufen 14.03.13)

5.1.1 Programmbereiche

Das Bildungsangebot der Wiener Volkshochschulen, das aus Kursen, Podiumsdiskussionen, Workshops, Exkursionen, Beratung und Vorträgen besteht, lässt sich wie folgt kurz auflisten: (online: <http://www.vhs.at/kursprogramme/bildungfueralle/#/6/>; Website der Wiener Volkshochschulen GmbH – abgerufen 14.03.13)

- Sprachen

Mehr als 60 Sprachen, alle europäischen Sprachen und mehrere Weltsprachen umfassend, können an der Volkshochschule erlernt werden. Die neuesten sprachwissenschaftlichen Lehr- und Lernmethoden werden dabei zugesichert.

- Bildungsabschlüsse und Basisbildung

Dieser Programmbereich soll es Menschen auch in späteren Lebensphasen ermöglichen, schulische Abschlüsse (berufsbegleitend) nachzuholen und die Abschlussprüfung zu absolvieren. Neben der Basisbildung Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gehören zu den Bildungsabschlüssen der Hauptschulabschluss, das Polytechnikum, die Berufsreifeprüfung, die Studienberechtigungsprüfung, die AHS-Matura und die B-Matura.

- Wirtschaft und Persönlichkeit

Um Projekte und/oder Chancen am Arbeitsplatz, im Privatleben oder in der Gesellschaft wahrnehmen und umsetzen zu können, bedarf es neben Fähigkeiten und Kenntnissen ebenso ethischer Werte und verantwortungsbewusster Unternehmensführung. Dieses Bildungsangebot soll Menschen helfen, Eigeninitiative bezüglich ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lage in Beruf und im täglichen Leben ergreifen zu können. Kurse und Lehrgänge werden zu folgenden Teilbereichen angeboten: Management & Marketing, Finanzen, Kommunikation und soziale Kompetenz, Bewerbung, Arbeitsmarkt, Styling Outfit.

- Computer und Multimedia

Den KursteilnehmerInnen soll ein sicherer Umgang mit heutzutage gängigen Technologien gewährleistet werden. Unter anderem lernen die Teilnehmer die Grundlagen von Informationstechnologie, Hardware, Systemsoftware und Ergonomie, Anwendungen und Einsatz von Computern, bis hin zu Datenschutz und Datensicherheit.

- Technik, Natur und Umwelt

Diese Angebote fördern die TeilnehmerInnen darin, die Welt mit derzeitigem Wissensstand zu verstehen, passende Methoden anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen lösen zu können und allgemein Dinge oder Themen der Natur zu hinterfragen und logische Schlüsse ziehen zu können.

- Politik und Gesellschaft

Dieses Kursangebot umfasst Ethik, Politik, Recht, Geschichte, Philosophie und Soziologie und soll den KursteilnehmerInnen politische und gesellschaftliche Gegebenheiten, Veränderungen und Maßnahmen im eigenen Land und in der Welt verständlich machen, um sich des Weiteren auch aktiv am Geschehen beteiligen und mitbestimmen zu können, z.B. durch Wahlen. Bürgerkompetenzen sollen gefördert werden, wie z.B. Empathie, zwischenmenschliche Umgangsformen, Toleranz. Aber genauso Kenntnisse über die Konzepte von Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Staatsbürgerschaft, etc. sollen den Menschen näher gebracht werden.

- Kunst und Kultur

Mit diesem Programmbereich soll das Kulturbewusstsein stärker wahrgenommen werden können und sollen den KursteilnehmerInnen Möglichkeiten geboten werden, dieses zum Ausdruck zu bringen. Das Verstehen und die Offenheit gegenüber kulturellen Aktivitäten und das Entwickeln von kreativen Fähigkeiten kann auf verschiedene Lebensbereiche angewendet werden.

- Gesundheit und Bewegung

Gesundheitsbildung ist gerade in der heutigen Gesellschaft aufgrund mangelnder Bewegung, ungesundem Ernährungsverhalten, usw. sehr gefragt. Das Kursangebot fördert das Bewusstsein im Umgang mit dem Körper durch verschiedene Angebote von Sport- und Tanzarten, Gymnastik und Entspannungsübungen usw. und hilft den KursteilnehmerInnen, Eigenverantwortung über ihre Gesundheit zu übernehmen.

- Kinder und Eltern

Dieser Programmbereich ist sowohl für Eltern gedacht, die sich grundsätzlich informieren wollen, welche Möglichkeiten und Zugänge es gibt, ihre Kinder in ihrer Entwicklung optimal unterstützen und fördern zu können, als auch für Menschen, die eine Aus-/Weiterbildung im Bereich der Kinderbetreuung anstreben.

Das Bildungsangebot wendet sich an alle Menschen, die motiviert und interessiert sind, eines oder mehrere der Kursangebote zu besuchen, und versucht durch äußere Differenzierung die Kurse auf die Bedürfnisse der Lernenden, in einem vertretbaren Rahmen, anzupassen. Man hat die Möglichkeit, an einer Informationsveranstaltung teilzunehmen, einen Einstufungstest

zu machen, in einen Kurs „hineinzuschnuppern“, eine (Sprach-)Beratung in Anspruch zu nehmen oder eine Selbsteinschätzung vorzunehmen (mithilfe des Sprachkurs-Wegweisers). (online: <http://www.vhs.at/einstufung.html>; Website der Wiener Volkshochschulen GmbH – abgerufen 14.03.13)

Die Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen sehen sich als solche Institution, die durch methodische Vielfalt und effektive Betreuung mit einem niederschweligen Bildungsangebot die Bildungschancen für alle Menschen fördert und folglich für eine soziale und gerechte Gesellschaft einsteht. An Institutionen der Wiener Volkshochschulen sollen alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, ihr individuelles Potenzial entfalten zu können und mit diesem als Bereicherung der Gesellschaft geschätzt zu werden. Zudem soll die Qualität der Lebensumstände verbessert werden und es sollen Perspektiven geboten werden, in denen Integration stattfinden kann.

(online: <http://www.vhs.at/kursprogramme/bildungfueralle/#/4/>; Website der Wiener Volkshochschulen GmbH – abgerufen 14.03.13)

Als eine erste Zwischenbilanz kann nach der Bearbeitung der Literatur und den persönlichen Erfahrungen an Einrichtungen der VHS grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber Heterogenität festgestellt werden. Im Gegensatz zu den starren Strukturen und gefestigten Handlungsmustern im Schulsystem ist die VHS nach eigener Darstellung bis zu einem gewissen Maß in der Lage, flexibel auf Gesellschaftsveränderungen und Bedürfnisse von bestimmten Zielgruppen zu reagieren und das Bildungsangebot sowie die Methoden modifizieren zu können. Dennoch bleibt ein wenig Skepsis gegenüber dem positiven Umgang mit Heterogenität dadurch, dass die Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt bei Lernenden sowohl in der Erwachsenenbildung als auch im Schulwesen nicht selbstverständlich ist. Obwohl die meisten Beteiligten im Bildungssektor die Heterogenität in Lerngruppen produktiv nutzen wollen, werden oft die Umsetzungsstrategien bzw. die Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution kritisiert.

In der nachfolgenden Aufbereitung meiner empirischen Untersuchung zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen soll erforscht werden, welche Ansichten Lehrkräfte von DaZ-/Integrationskursen von jugendlichen MigrantInnen zwischen 15 und 25 Jahren vertreten und ob sie dem Konzept von Heterogenität als Chance zustimmen können. Des Weiteren soll die Untersuchung zeigen, ob die sowohl kritischen als auch optimistischen Thesen aus

Schulpädagogik und Erwachsenenbildung im Sinne eines produktiven Umgangs mit Heterogenität haltbar sind.

Dazu werden im Folgenden die in der Literatur ausgearbeiteten und Theorien nochmals zusammengefasst dargestellt.

Zunächst ist allgemein festzuhalten, dass Heterogenität in Lerngruppen von Gesellschaft, Institutionen oder Lehrpersonen in der Schulpädagogik größtenteils als ein „Störfaktor“ des gemeinsamen Unterrichts betrachtet wird. Nicht selten hinterlässt die Diskussion um Heterogenität einen negativen Beigeschmack bei den meisten Beteiligten. (vgl. Hinz 1993; Rebel 2010; Lutz 2001; Tillmann 2004; Becker 2004; Boller/Rosowski/Stroot 2007; Bräu 2005; Gogolin 2006)

Die Volkshochschule Wien steht der Heterogenität der Lernenden durch ihr breites Bildungsangebot offen gegenüber, doch gibt es, nach meinen eigenen Erfahrungen, auch ganz gegenteilige Beispiele aus dem Erwachsenenbildungssektor, in denen die KursleiterInnen dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen skeptisch gegenüberstehen.

Kritisch betrachtet kann man sagen, dass trotz der quantitativ fast unüberschaubaren Literatur zum Kernthema Heterogenität und zu dazugehörigen Konzepten für den positiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen kaum Veränderungen bzw. praktische Innovationen in Gesellschaft und Bildungswesen stattfinden.

Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Einstellung und das Verhalten der Lehrperson, die im Umgang mit heterogenen Lerngruppen eine Schlüsselrolle einnimmt. (vgl. Hinz 1993, 414; Becker 2004, 10ff; Höhmann 2011, 31ff) (vgl. 4.4) Einflussfaktoren, die bei der Unterrichtsführung bzw. Unterrichtsvorbereitung relevant sein könnten, sind unter anderem die Bereitstellung von adäquatem Lehr-/Lernmaterial (vgl. Demmig 2007, 14 zitiert nach Gadatsch 1991, 60ff), eine gerechte Entlohnung und die Kommunikation innerhalb der Institution. Erst durch die optimale Zusammenarbeit der MitarbeiterInnen einer Institution und das Vorhandensein notwendiger Ressourcen könnte man dem Umgang mit Heterogenität positiv überdenken. Die genannten Rahmenbedingungen stehen demnach im direkten Zusammenhang, um der Vielfalt der LernerInnen positiv gegenüberstehen zu können. (vgl. Krüger-Potratz 2011, 187f; Christ 1990, 122f; Buholzer/Kummer Wyss 2010, 9f; Lehberger/Sandfuchs 2008, 16f; Duxa 2001, 20ff; Steiner-Khamsi 2010, 24-35)

Bezüglich der einzelnen Heterogenitätsfaktoren wird aus der Sicht der Lehrpersonen dem Umgang mit der Leistungsheterogenität die größte Schwierigkeit beigemessen (vgl. Höhmann 2004). Im Vergleich zu anderen Heterogenitätsmerkmalen wie kulturelle und soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Alter etc. stellt die unterschiedliche Leistung der LernerInnen die größte Herausforderung im Unterricht dar. Es wird jedoch betont, dass ohne einen ganzheitlichen Blick auf Differenzlinien der LernerInnen ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung nicht möglich wären. (vgl. Höhmann ebd.)

Es bleibt noch anzumerken, dass es beispielsweise nach Wenning (2007, 28ff) keine allgemein gültige „Lösung“ im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gibt, unter anderem auch, weil die Zusammensetzung der Lerngruppen variiert. Wenning (ebd.) sieht in der flexiblen Unterrichtsführung der Lehrperson und der Fähigkeit, adäquat in (Unterrichts-)Situationen reagieren zu können, den eigentlichen Lösungsansatz. Auch aus dem Ansatz von Nunan (Demmig 2007, 163 zitiert nach Nunan 1989) geht hervor, dass eine bestimmte Herangehensweise nicht für alle Lerngruppen anwendbar ist, da eine lernerzentrierte Anpassung notwendig wäre.

Auch die Ansätze für einen positiven Umgang mit Heterogenität, die im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts (vgl. 4.7.1.) erarbeitet wurden, deuten darauf hin, dass es keine bestimmte Methode für heterogene Lerngruppe gibt, sondern es einer veränderten Haltung und Einstellung aller Beteiligten der Bildungsinstitution bedarf.

Nach Vielau (1995, 79) müssten zunächst sowohl die Institutionen als auch die Lehrenden und Lernenden Heterogenität als Möglichkeit wertschätzen, um weiterführende Konzepte, Unterrichtsstrategien etc. umsetzen zu können.

Um den Umgang mit Heterogenität veranschaulichen zu können, wird das Modell von Weinert (1997) herangezogen. (vgl. 4.5.) Zwei der vier Reaktionsmöglichkeiten bestehen darin, die Heterogenität der Lernenden zu ignorieren oder die LernerInnen bestenfalls an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Der Literatur zufolge sind die genannten Umgangsformen mehrheitlich in der Schulpraxis vorzufinden. Die anderen zwei Reaktionsmöglichkeiten beabsichtigen den Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede der LernerInnen anzupassen und die einzelnen LernerInnen durch adaptive Gestaltung des Unterrichts zu fördern. Aufgrund des Leitbildes der Volkshochschulen ist anzunehmen, dass die letztgenannten Reaktionsformen überwiegend an Einrichtungen der Volkshochschulen

praktiziert werden. Dies gilt es unter anderem in der nachstehenden empirischen Fallstudie zu überprüfen.

TEIL B

6 Empirische Untersuchung zum Umgang mit Heterogenität in DaZ-Lerngruppen/Integrationskursen

Im Folgenden wird die empirische Fallanalyse, die in Zusammenarbeit mit zwei Einrichtungen an verschiedenen Standorten der VHS möglich war, detailliert beschrieben und ihre Durchführung näher erläutert. Diese Dokumentation der Vorgangsweise und Realisierung des Forschungsprozesses soll vor allem der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* dienen, um eines der Kernkriterien der qualitativen Forschungsmethode zu gewährleisten. (Steinke 2003) Insgesamt sind 10 Interviews mit Lehrpersonen und deren Lernenden aus zwei DaZ-Kursen/Integrationskursen zustande gekommen. Wie schon zu Beginn in der Einleitung erwähnt, handelt es sich bei diesen Integrationskursen um Deutschkurse bzw. Module, die im Rahmen der Integrationsvereinbarung positiv absolviert werden müssen und an das Aufenthaltsrecht in Österreich gebunden sind (vgl. 1.) Das Ziel der KursleiterInnen ist es, die Kontaktaufnahme der Lernenden untereinander zu ermöglichen sowie die Verbesserung der Lebensqualität durch Unterstützung beim Zurechtfinden und Orientieren in Österreich, egal ob Behördenwege oder Freizeitgestaltung, und die Vermittlung der deutschen Sprache zu gewährleisten.

Als Ergänzung und Erweiterung der Sichtweisen von Heterogenität in Lerngruppen soll diese empirische/praktische Erfahrung einen Beitrag zum Verständnis der theoretischen Auseinandersetzung mit heterogenen Lerngruppen leisten und einen Zugang für neue Diskussionen in dem Forschungsbereich der (Fremd-)Sprachenvermittlung (in der Erwachsenenbildung) schaffen.

6.1 Erkenntnisinteresse

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Lehrkräfte und deren Lerngruppen nach ihrem Wohlbefinden in einer stark heterogenen Lernumwelt zu befragen. Im Mittelpunkt der Befragung stand die persönliche Meinung und Einschätzung von erfahrenen Lehrpersonen zum Thema „Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen“. Gerade in einem DaZ-Kurs/Integrationskurs an der Wiener Volkshochschule, deren TeilnehmerInnen oftmals nur das Deutschlernen verbindet, schien eine Befragung über den Umgang mit heterogenen

Lernumständen interessant und aufschlussreich zu sein. Die Interviews mit den Lernenden dienten zusätzlich dazu einen Eindruck zu bekommen, wie sie sich als Beteiligte einer heterogenen Lerngruppe wahrnehmen und wie sie sich hinsichtlich der Kursführung, des Unterrichts und der Kurszusammenstellung angesprochen fühlten.

Wie schon anfangs erwähnt, gilt das Hauptinteresse den Wahrnehmungen von Lehrkräften der DaZ-Kurse/Integrationskurse an Standorten der Wiener VHS. Da in der Literatur der Fokus der Diskussion im (produktiven) Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen fast ausschließlich auf dem Bereich Schule liegt, war es für vorliegende empirische Fallstudie wichtig, Vertreter der Erwachsenenbildung zu befragen. Anders als bei diversen Schultypen in Österreich kommen bei DaZ-Kursen unter anderem die Faktoren der Migrationserfahrung(en), das breit gestreute und unterschiedliche Vorwissen und die Lernerfahrungen sowie die vielfältigen Zukunftsvorstellungen/(-interessen) bzw. Zielsetzungen der einzelnen LernerInnen „stärker“ zum Vorschein. In den Interviews soll erhoben werden, wie die Lehrpersonen die einzelnen LernerInnen und die verschiedenen Heterogenitätsfaktoren sowie die Lerngruppe als Ganzes wahrnehmen und wie sie diesbezüglich (didaktische) Entscheidungen im Unterricht vornehmen. Erfahrungen im Ausbildungs- und Berufsleben sowie Beispiele aus ihren aktuellen Kursgruppen sollen mit in die Auswertung einfließen und ihre Aussagen verständlich darstellen. Der zentrale Aspekt der Fragestellung ist darin zusammengefasst, wie Lehrkräfte Heterogenität in ihren DaZ-Kursen/Integrationskursen wahrnehmen, wie und ob sie damit im Unterricht sowohl didaktisch als auch pädagogisch umgehen und welche Entwicklungen sich aus ihrer Sicht auf Grundlage der „aktuellen“ Diskussionen im Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen ergeben.

Aufgrund der geringen Anzahl an Interviews und der somit quantitativ nicht repräsentativen Datenmenge können keine Ableitungen oder allgemeinen Rückschlüsse auf die gesamte Lehrerschaft des österreichischen Volkshochschulverbandes gezogen werden. Jedoch sollen die verschiedenen Sichtweisen und unterschiedlichen Reaktions- und Vorgehensweisen der interviewten Lehrpersonen einen Ansatzpunkt für weiterführende Überlegungen im Bereich (Fremd-)Sprachenunterricht in der Erwachsenenbildung bieten. Trotz der quantitativ kleinen Datenerhebung sollen Grundhaltung, Bedürfnisse, Impulse, etc. als Anregung dienen.

6.2 Qualitatives Interview als Forschungsmethode

Um gerade diese Grundhaltung der Lehrpersonen erforschen zu können bzw. Hintergründe für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen erschließen zu können, wurde als geeignetes Forschungsmittel das *qualitative* Interview gewählt. Es wurde versucht, das Expertenwissen der Lehrpersonen im Bereich der Unterrichtsführung mit (stark) heterogenen Lerngruppen zu ermitteln und durch deren Sichtweise und Erfahrungen einen neuen Blickwinkel zu gewinnen. Dabei sollte den Interviewpartnern die Möglichkeit gegeben werden, möglichst frei und nach eigener Einschätzung umfassend auf die Fragen antworten zu können. Aus diesem Grund erschien mir für die Arbeit das *teilstandardisierte* Interview als Forschungsmethode adäquat. Die Orientierung an einem Interview-Leitfaden hatte mehr als nur einen Vorteil. Es bot mir als Interviewerin die Gelegenheit, die Fragen situationsbezogen und auf konkrete Beispiele beziehend formulieren zu können. Des Weiteren konnte ich je nach Interesse und Relevanz für meine Analyse auf Aussagen verstärkt eingehen, wiederholt nachfragen oder neue Begriffe aufgreifen, ohne dabei wichtige, unerlässliche Themen zu vernachlässigen/vergessen. Im Interviewgespräch musste ich mich auf diese Weise auch nicht starr an ein „Skript“ halten, sondern konnte die Reihenfolge bzw. Abfolge der Fragen spontan gestalten und auch bezüglich des zuvor angegebenen Zeitmanagements „eingreifen“.

Hopf (2003, 350) betont im Folgenden nochmals die besondere Leistung von qualitativen und teilstandardisierten Interviews:

„Durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben, und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen in Soziologie und Psychologie gegeben.“ (Hopf 2003, 530)

Der Interviewleitfaden für den/die KursleiterIn (siehe Anhang) wurde grob in drei Teile gegliedert und so erstellt, dass die ersten drei „Einstiegsfragen“ die Meinung allgemein zum Begriff Heterogenität abdecken und die Einschätzung, wie der Heterogenitätsbegriff innerhalb gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Bereiche positioniert wird. Auf diese Weise wurde versucht, die persönlichen Ansichten der Lehrpersonen zur Entwicklung und Stellung von Heterogenität im Bildungsbereich zu erfassen. Der Hauptteil der Befragung dient, wie

vorhin erwähnt, der Erschließung von Verhalten und Umgang mit Heterogenität bezüglich der aktuell geführten Kursgruppe(n) der KursleiterInnen. Dazu wurden gezielt Fragen bezüglich Didaktik und Unterrichtsführung gestellt und es wurde darum gebeten, die Aussagen durch praktische Beispiele und Ereignisse konkreter bzw. verständlicher zu machen. Abschließend wurde versucht festzustellen, ob und, wenn ja, aus welchem Grund sich die Einstellung zu heterogenen Lerngruppen im Unterricht verändert und entwickelt hat und welche Ratschläge sie für andere (unerfahrene) KursleiterInnen bezüglich des (produktiven) Umgangs mit Heterogenität spontan bereit hielten. Letztendlich sollte auch erforscht werden, wie, nach Einschätzung der Lehrpersonen, ihre LernerInnen diese starke Heterogenität in ihrer Gruppe wahrnehmen und damit umgehen.

Der Fokus des Leitfadens für das LernerInneninterview (siehe Anhang) liegt auf dem Erfragen des Wohlbefindens innerhalb der Kursgruppe. In dieser Befragung war von Interesse, wie die LernerInnen die Heterogenität in ihrer Kursgruppe wahrnehmen und, ob sie die heterogenen Aspekte förderlich oder hemmend für das Deutschlernen in der Gruppe empfinden.

Um den LernerInnen den „Einstieg“ ins Interview zu erleichtern, wurden anfangs Angaben zur Person erfragt. Des Weiteren wurde versucht, mithilfe einer geschlossenen Frage nach der Bewertung des Heterogenitätsbegriffes die mögliche Unsicherheit bei den LernerInnen zu reduzieren und sie mit dem Thema der Verschiedenheit vertraut zu machen. Der zentrale Aspekt des Interviews liegt ebenfalls auf konkreten Unterrichtssituationen mit praktischen Beispielen zur Illustrierung bzw. zum besseren Verständnis der Aussagen. Die Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit innerhalb einer stark heterogenen Kursgruppe bildet den Ausklang der Befragung.

6.2.1 Interviewverfahren

In Zusammenarbeit mit meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia und dem Leiter des lernraum.wien an der VHS Favoriten, Mag. Thomas Fritz, habe ich Kontakt zu den Leitern der Volkshochschule Ottakring, Thomas Laimer, und der Volkshochschule Favoriten, Mag. Ruth Pleyer, aufgenommen, mit dem Vorhaben, Lehrpersonen eines DaZ-Kurses/Integrationskurses für erwachsene MigrantInnen zwischen 15 und 25 Jahren zum Thema „Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen“ zu interviewen. Aufgrund der positiv aufgenommenen Anfrage wurde mein Anliegen an die Lehrpersonen der aktuell geführten Kurse weitergeleitet. Jeweils eine Lehrperson von beiden Standorten hat sich daraufhin freiwillig bereit erklärt, mir sowohl den Zugang zu ihrer Lerngruppe zu

ermöglichen als auch für ein Interview bereit zu stehen und mich damit bei meiner empirischen Fallstudie zu dieser Diplomarbeit zu unterstützen.

Die ersten Besprechungen zu meinem empirischen Vorhaben mit den Kursleitern der VHS Ottakring und VHS Favoriten sowie die Interviews mit den Lehrpersonen und den Lernenden fanden zwischen dem 22. März und 07. Mai 2012 statt.

An beiden Standorten habe ich zunächst an einer regulären Kurseinheit von zwei Stunden teilgenommen, in erster Linie, damit mich die LernerInnen kennenlernen konnten und um einen ersten Eindruck von der Lernatmosphäre in dem jeweiligen Unterricht zu gewinnen. Zusätzlich konnte ich die Klassenatmosphäre miterleben und schon erste Beispiele bzw. Situationen notieren, die mir später bei den Interviews behilflich sein konnten. Die Befragung der Lernenden fand immer nach der Unterrichtseinheit statt, und für das Interview mit den Lehrkräften wurde eigens ein Termin festgelegt. Jedes Interview wurde persönlich von mir durchgeführt, mit Einverständnis aller Beteiligten mithilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet und es wurde ihnen die Anonymität der Daten meinerseits mündlich zugesichert.

Die Lernendeninterviews wurden immer anschließend an die reguläre Unterrichtseinheit durchgeführt, um den TeilnehmerInnen den Zeitaufwand für einen eigens ausgemachten Termin zu ersparen. Sie dauerten im Durchschnitt 8 Minuten.

Für die Interviews mit den Lehrpersonen wurde je ein Treffen unabhängig von den Kurseinheiten vereinbart und dieses dauerte einmal rund 42 Minuten und das andere Mal rund 24 Minuten. Die unterschiedlichen Längen der Interviews hängen damit zusammen, dass ich den Redefluss des Interviewpartners nicht unterbrechen oder gar einschränken wollte und für die Offenheit und Bereitschaft sehr dankbar war.

Sowohl nach den LernerInneninterviews als auch nach den Interviews mit den KursleiterInnen wurde ein Postskriptum (siehe Anhang) erstellt, um die Eindrücke der jeweiligen Situation festhalten zu können und auch im Nachhinein bewerten zu können.

6.3 Setting & Erhebungssituation

Ausschlaggebend für die Wahl von DaZ-Kursen/Integrationskursen an zwei unterschiedlichen Standorten der VHS war in erster Linie die Vermeidung von „ähnlichen“ Ergebnissen der Befragung, da aus eigenen Erfahrungen heraus die Annahme bestand, dass das Lehrerteam einer Institution oftmals eine gemeinsame Grundhaltung aufweist. Im Folgenden soll die

Vorgehensweise der Interviews an der jeweiligen Institution näher beschrieben werden und es sollen die Auffälligkeiten und Umstände sowie Probleme und mögliche Fehlerquellen bei der Durchführung veranschaulicht werden.

Da allen Beteiligten Anonymität zugesichert wurde, wird bei den KursleiterInnen von Lehrpersonen gesprochen und die weiblichen Pronomen beziehen sich allgemein auf „die Lehrperson“.

6.3.1 JUBIZ – VHS Ottakring

Das Jugendbildungszentrum, kurz JUBIZ, der Volkshochschule Ottakring, eine Einrichtung der Wiener Volkshochschulen GmbH, wurde 1992 gegründet, mit dem Vorhaben, die Chancen Jugendlicher bezüglich ihrer Aus- und Weiterbildung in der österreichischen Gesellschaft zu verbessern. (online: <http://www.vhs.at/jubiz>; Website des Jugendbildungszentrums der Volkshochschule Ottakring – abgerufen 14.03.13)

Die Lehrperson, die ich am JUBIZ interviewt habe, ist seit 2004 im Lehramt tätig und seit 2008 in der Lehrerschaft des JUBIZ. Sie leitete im Zeitraum meiner Untersuchung parallel zwei Klassen, die D1, SchülerInnen mit wenig Schulerfahrung und teilweiser Alphabetisierung und die D3, SchülerInnen mit viel Schulerfahrung bzw. Kurserfahrung. Aufgrund meines Vorhabens, auch Lernende der Gruppe zu interviewen, konzentrierte sich meine Aufmerksamkeit auf die D3, eine Kursgruppe mit Deutschkenntnissen auf Sprachniveau A2 und Kurserfahrung aus vorherigen Deutschkursen.

Nach Vereinbarung eines ersten Termins zur Vorbesprechung mit der Lehrperson vom JUBIZ wurden innerhalb dieses Gesprächs detailliert der Inhalt meiner Diplomarbeit und mein Vorhaben für die empirische Untersuchung abgeklärt. Die Fragen des Leitfadenterviews sowohl für die Lehrperson selbst als auch für die Lernenden wurden grob behandelt. Die Unterstützung für das Zustandekommen der Fallstudie wurde seitens der Lehrperson zugesichert und die Ratschläge bezüglich der Durchführung der Lernendeninterviews wurden umgesetzt.

Am Tag meines Besuches waren in der D3 sechs von acht SchülerInnen anwesend, zwei Männer und vier Frauen aus der Türkei, Tunesien, Moldawien, Thailand und China. Aufgrund

der geringen Teilnehmerzahl und der Angst der Lernenden vor einer Beurteilung ihrer Deutschkenntnisse war die Motivation, an einem Interview teilzunehmen, eher gering.

Generell herrschte in der Klasse eine angenehme Lernatmosphäre. Die SchülerInnen haben sich gegenseitig unterstützt und auch ihre Muttersprachen untereinander als Hilfestellung genutzt. In der Kurseinheit waren Aufgabenstellungen sowohl selbständig als auch in der Gruppe zu bearbeiten.

Sowohl für das LernerInnen-Interview als auch für das Interview mit der Lehrperson wurde ein Raum zur Verfügung gestellt, um eventuelle Störgeräusche oder Störungen durch Dritte vermeiden zu können.

6.3.2 VHS Favoriten

Die Volkshochschule Favoriten wurde im Jahr 1946 in einem Schulgebäude in der Herzgasse 27 gegründet und später, 1961, nach einigen Modernisierungen, an den jetzigen Standort am Arthaberplatz verlegt. Ähnlich wie die anderen Standorte des Wiener Volkshochschulverbandes steht im Fokus der Bildungsstätte die Förderung des Potenzials jedes Einzelnen in einer sozialen und gerechten Gesellschaft. (online: <https://www.vhs.at/vhsfavoriten.html>; Website der Volkshochschule Favoriten – abgerufen 14.03.13)

Die Lehrperson, die ich an der VHS Favoriten interviewt habe, unterrichtete einen Integrationskurs mit Sprachniveau B1, zwei Integrationskurse mit Sprachniveau A2 und dazu hin und wieder Mama-lernt-Deutsch-Kurse. Sie kommt aus Rumänien und ist ebenfalls seit 2004 im Lehramt tätig und seit 2005 Mitarbeiter/in an der VHS Favoriten. Für die LernerInneninterviews wurde aus bereits genanntem Grund der Integrationskurs mit Sprachniveau B1 ausgewählt.

Das Zusammentreffen in der VHS Favoriten hat sich vom Treffen im JUBIZ dahingehend unterschieden, dass ein Treffen vorab seitens der Lehrkraft nicht zustande kam und die anschließende Unterrichtseinheit Raum geboten hat, meine Person und mein Vorhaben der Kursgruppe vorzustellen bzw. der Lehrperson mein Anliegen nochmals zu erläutern. Dadurch, dass nicht alle KursteilnehmerInnen pünktlich zum Beginn der Einheit anwesend waren, musste ich mein Vorhaben und den Grund meiner Anwesenheit einige Male wiederholt erklären.

Bei meiner ersten Begegnung mit dem Deutschkurs mit Sprachniveau B1 waren neun der zehn KursteilnehmerInnen anwesend, drei Frauen und sechs Männer. Die SchülerInnen kamen aus folgenden Ländern: Neuguinea, Brasilien, Polen, Rumänien, Serbien, Indien, Sudan und Afghanistan.

Die Unterrichtseinheit war, trotz der diszipliniert geführten Stoffvermittlung, durch witzige Kommentare und rege Wortmeldungen der KursteilnehmerInnen geprägt. Die Klasse war insgesamt sehr aufgeweckt und an meiner Anwesenheit sehr interessiert, weshalb sich auch sieben von zehn LernerInnen für ein Interview mit mir gemeldet haben.

Das Interview mit den LernerInnen fand in einer Sitzecke am Gang statt, wodurch einige Nebengeräusche und Unterbrechungen durch Dritte Teil des Gespräches wurden. Auch das Interview mit der Lehrperson wurde an einer Sitzgruppe im Eingangsbereich der VHS abgehalten. Bei letzterem Interview waren die Störgeräusche aber minimal.

Unerwartet kam bei den Lernendeninterviews der Faktor der Verständigung mehr zum Ausdruck als zuvor gedacht. Für die Interviews in den Deutschkursen mit Sprachniveau A2-B1 hab ich einfach aufgebaute Fragen formuliert und immer versucht, die Fragen mit Beispielen verständlich zu machen. Dennoch haben die meisten KursteilnehmerInnen mich nicht auf Anhieb verstanden und baten um Wiederholung der Fragen. Ich hatte auch den Eindruck, dass ich sie nicht genügend überzeugen konnte, dass ich bei dem Interview keinesfalls ihre Deutschkenntnisse bewerte bzw. beurteile, sondern lediglich Interesse an ihren Meinungen und an ihrem Wohlbefinden habe. Vermutlich war es auch von Nachteil, die Interviews gleich anschließend an die Kurseinheit anzusetzen, da die SchülerInnen teils schon ermüdet waren und die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigt war. Da die Interviews einzeln nacheinander stattgefunden haben, kam es zusätzlich noch zu Wartezeiten.

Manchmal kam es auch vor, dass die KursteilnehmerInnen inhaltlich die Frage nicht beantwortet haben. Um diese aber nicht noch mehr zu irritieren bzw. zu verunsichern, habe ich sie nicht unterbrochen und diese Aussagen auch als Teil der Analyse gewertet.

6.4 Transkription

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Forschungsfelder vorgestellt und die Vorgangsweise bei den Interviewsituationen dargestellt. Im Folgenden wird nun primär auf die Bearbeitung der auf Tonband aufgenommenen Interviewgespräche eingegangen und die Auswertungsmethode näher erläutert.

Wie transkribiert wird bzw. nach welchem Regelsystem sich die Transkription richtet, hängt immer von der Fragestellung bzw. der Intention, der Forschungsmethodik und der Erkenntniserwartung der empirischen Untersuchung ab und welche Daten dafür erforderlich sind (Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2008, 27ff). Im vorliegenden Projekt liegt der Fokus der Auswertung auf dem inhaltlichen Wert der Aussagen, deshalb wird auf eine detaillierte Transkription von zum Beispiel Prosodie, Akzent, Sprechgeschwindigkeit oder Tonhöhenverlauf etc. verzichtet. Die Interviews wurden annähernd ins Schriftdeutsch übertragen und mit Satzzeichen versehen, um die Lesbarkeit des Transkripts zu erhöhen.

Angelehnt an Kuckartz (2010) kommt hier ein einfaches Transkriptionssystem nach folgenden 11 Regeln zur Anwendung:

- (1) Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- (2) Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert, die Sprache und Interpunktion leicht geglättet. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
- (3) Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur angeführt, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
- (4) Deutliche, längere Pausen werden durch drei Auslassungspunkte (...) markiert.
- (5) Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen deutlich gemacht.
- (6) Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen oder als eine allein stehende Antwort ohne weitere Ausführung berücksichtigt werden.
- (7) Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
- (8) Lautäußerungen bzw. nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
- (9) Unverständliche Wörter werden mit (unv.) ausgedrückt.
- (10) Jeder Sprecherwechsel wird durch eine Leerzeile dargestellt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

- (11) Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragten Kursleiter durch ein „K“ und die befragten TeilnehmerInnen werden durch ein „T“, gefolgt von einer Kennnummer, die durch die Reihenfolge der Interviews zustande kommt, kenntlich gemacht.

6.5 Auswertung und Kodierung

Nach Transkription aller Interviewgespräche nach den zuvor angeführten Regeln wurde nach einer dem Forschungsziel entsprechenden Auswertungsmethode gesucht, um die Leitfadeninterviews analysieren zu können. Die ‚Auswertungsstrategie‘ von Schmidt (2003, 447ff) erschien mir für vorliegende Fallanalyse adäquat, da diese *„einen offenen Charakter des theoretischen Vorverständnisses postuliert, jedoch nicht auf explizite Vorannahmen und den Bezug auf Theorietraditionen verzichtet“*. (Schmidt 2003, 447)

Folgt man Schmidt (2003, 448ff) in ihrer Darstellung, so lässt sich diese ‚Auswertungstechnik‘ in fünf Schritte unterteilen:

- (1) Bildung von Kategorien
- (2) Zusammenstellung eines Auswertungsleitfadens
- (3) Codieren der Interviews (mithilfe des Auswertungsleitfadens)
- (4) Erstellung von Fallübersichten
- (5) Auswahl vertiefender Einzelfallanalysen

Dabei führt Schmidt (2003, 448) weiter an: *„Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis“*, und betont hierbei auch, dass dieser Austausch keinesfalls erst bei der Durchsicht der transkribierten Interviews anknüpft, sondern schon geschieht, während die empirische Untersuchung in die Wege geleitet wird. Es ergibt sich eine Art ‚Wechselspiel‘ zwischen der bereits theoretischen Aufarbeitung des Forschungsthemas anhand der Literatur und den subjektiven Erlebnissen/Begegnungen bei der Ermittlung im Forschungsgebiet. Dieser Spielraum gibt ebenso den Anlass, theoretische Vorannahmen (nochmals) zu bearbeiten, diese zu hinterfragen und neu zu formulieren. (Schmidt ebd.)

Zusammenfassend lässt sich die genannte ‚Auswertungstechnik‘ wie folgt beschreiben: im ersten Schritt werden die transkribierten Interviews herangezogen und durch ‚intensives

Lesen‘ behandelt. Ganz automatisch wird durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema und der Fragestellung, hier der „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, das Interesse auf bestimmte Aussagen/Begriffe gerichtet. Diese Passagen sollen im Hinblick auf die vorhandene Fragestellung erstmals vorgemerkt werden. Auf der Grundlage dieser Passagen entstehen nun in weiterer Folge bestimmte Themen, und nochmals überarbeitet so genannte ‚Auswertungskategorien‘. (Schmidt 2003, 448ff)

Im zweiten Schritt werden diese ‚Auswertungskategorien‘, die anhand bestimmter inhaltlicher Aspekte der Interviews erarbeitet wurden, zu einem ‚Auswertungs- oder Codierleitfaden‘ organisiert und jede einzelne für sich ausformuliert (Schmidt 2003, 451f). Auf Basis dieses Codierleitfadens werden nun in einem weiteren Schritt die Interviews bzw. die einzelnen Aussagen den Kategorien zugewiesen. Durch die Bearbeitung aus und mit dem Material können auf diese Weise die Auswertungskategorien immer wieder auf ihre „Gültigkeit“ überprüft werden und im Zweifelsfall nochmals geändert werden (Schmidt 2003, 452f). Im vierten Schritt dieser Auswertungstechnik werden die ersten Ergebnisse quantitativ, zum Beispiel in Form einer Tabelle, erfasst. Es soll ersichtlich werden welche Auswertungskategorien wie oft in den Interviews vorkommen, einerseits um sich selbst einen Überblick zu verschaffen, und andererseits, um beispielsweise erste Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien ergründen zu können. (Schmidt 2003, 454f)

Im fünften und letzten Schritt kann nun auf bestimmte, für die Analyse relevante, Aspekte näher eingegangen werden, beispielsweise können Hypothesen gebildet oder verifiziert werden bzw. für vorhandene Fragestellung zusammengefasst und zur Diskussion gestellt werden (Schmidt 2003, 455f)

7 Darstellung der Fallanalyse

Die Ergebnisse meiner Befragung werden anhand der Auswertungskategorien dargestellt und zusammengefasst und, wenn möglich, kontrastiv angeführt. Aufgrund des subjektiven Vorverständnisses mit dem Forschungsthema „Heterogenität“ bzw. der theoretischen Aufarbeitung der Literatur wird aus hermeneutischer Sicht versucht, Annahmen und Hypothesen zu vergleichen und reflexiv in die subjektive Interpretationen miteinzubeziehen (vgl. 8.).

Textpassagen, die als besonders interessant oder relevant beurteilt wurden, werden wörtlich übernommen, ansonsten erfolgt eine beschreibende Darstellung der einzelnen Aussagen der Interviews.

Die Kernthemen der Befragung der KursleiterInnen gliedern sich, wie in der Einleitung schon erwähnt, in 6 Bereiche. Diese folgenden 6 Bereiche bzw. Auswertungskategorien wurden im Zuge der Bearbeitung der Literatur erstellt und sind nach der Auswertunstechnik von Schmidt (2003, 448ff) für den Interview-Leitfaden der Lehrpersonen modifiziert worden:

- **Grundhaltung zur Heterogenität**

Es soll ermittelt werden, wie sie Heterogenität theoretisch wahrnehmen und (ihren) heterogenen Lerngruppen gegenüberstehen. Das subjektive Bild von Heterogenität in der Gesellschaft bzw. im Bildungsbereich soll sichtbar gemacht werden.

- **Positive Aspekte einer heterogenen Lerngruppe**

Diese Kategorie soll erfassen, welche Möglichkeiten die Lehrpersonen konkret im Unterricht sehen und welche didaktischen/pädagogischen Entscheidungen getroffen werden um diese umzusetzen.

- **Herausforderung Heterogenität**

In dieser Kategorie sollen die Grenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufgezeigt werden bzw. die Unsicherheit, die daraus resultiert, angesprochen werden.

- **Verantwortung der Lehrperson**

Welche Verantwortung trägt die Lehrperson gegenüber ihren KursteilnehmerInnen und wie schätzen die Lehrpersonen ihren Einfluss ein, den Umgang mit Heterogenität zu gestalten?

- **Erfahrung als wichtiger Faktor im Umgang mit heterogenen Lerngruppen**

In diesem Abschnitt wird deutlich, welche Veränderungen bei der Einstellung und Haltung zu Heterogenität im Laufe der Ausbildung bzw. der Lehrtätigkeit stattgefunden haben.

- **Wie viel kostet Heterogenität?**

Die Ressourcen spielen generell bei der Umsetzung der Kurse eine wichtige Rolle. Diese Kategorie soll veranschaulichen, welche Faktoren die Lehrpersonen als vorrangig beeinflussend im Umgang mit heterogenen Lerngruppen einschätzen.

Die gleiche Vorgehensweise wie bei der Befragung der Lehrpersonen, wurde auch bei der Befragung der LernerInnen angewendet. Bei der Auswertung des Leitfadens der LernerInnen-Interviews wurden 3 Auswertungskategorien erstellt, die ergänzend zu den Interviews der Lehrpersonen das Bewusstsein für Heterogenität widerspiegeln sollen.

Folgende 3 Auswertungskategorien wurden für den Interview-Leitfaden der Lernenden erstellt:

- **Wahrnehmung/Bewusstsein der Heterogenität innerhalb der Gruppe**

Mit dieser Kategorie soll festgehalten werden, welche Unterschiede die Lernenden von ihren KollegInnen benennen und auf welche Weise sie diese wahrnehmen bzw. damit umgehen können.

- **Wohlbefinden in einer heterogenen Lerngruppe**

Damit sollte die Einstellung der Lernenden zu heterogenen Lerngruppen erfasst werden und auch mitberücksichtigt werden, ob sie, wenn sie selber entscheiden könnten, erneut das Lernen in einer heterogenen Gruppe vorziehen würden.

- **Interesse an Unterschieden**

Die TeilnehmerInnen haben keinen Einfluss auf die organisatorische Zusammensetzung im Kurs. Für die Untersuchung interessant war, ob sich die Lernenden für die Unterschiede der anderen KollegInnen interessieren und Andersartigem offen gegenüberstehen.

Im nächsten Kapitel folgt die Darstellung der Interviewgespräche, beginnend mit denen der KursleiterInnen und anschließend mit denen der Lerngruppen.

7.1 Ergebnisse der KursleiterInnen-Interviews

Da im Fokus der empirischen Untersuchung die Befragung der Lehrkräfte steht, werden zuerst die Ergebnisse der Lehrpersonen angeführt und anschließend die der LernerInnen.

Zum besseren Verständnis der interviewten Personen werden die Abkürzungen hier noch kurz angeführt:

K1.....KursleiterIn 1

K2.....KursleiterIn 2

7.1.1 Grundhaltung zur Heterogenität

Zunächst war es für die Befragung und deren weiteren Entwicklung sehr aufschlussreich, was die Lehrkräfte unter dem Begriff „Heterogenität“ verstehen, wie sie den Begriff mit

Lerngruppen in Verbindung bringen und welche Ansichten sie bezüglich der Positionierung des Begriffes in der Gesellschaft oder im Bildungswesen allgemein haben.

K1 nannte als Schlagwörter für Heterogenität in einem Satz „*Möglichkeiten*“ und „*Anstrengung*“ und brachte diese mit Unterricht so in Verbindung, dass „*unterschiedliche Versuche*“ unternommen werden, um eine Klasse bezüglich ihrer Fertigkeiten auf einen „*gemeinsamen Nenner*“ zu bringen. Nach Ansicht der Lehrperson steckt zwar die Idee dahinter, eine heterogene Lerngruppe auf ein „*gleiches Niveau*“ zu bringen, also die LernerInnen weitgehend in ihren Fertigkeiten zu fördern, dass aber ein gleiches Niveau als Ausgangsziel erreichen zu wollen zweifelhaft ist, weil das „*nie*“ möglich wäre.

Generell ist die Lehrperson der Meinung, dass das Zusammentreffen an der VHS immer heterogen ist, „*manchmal mehr, manchmal weniger, ob man will oder nicht*“ und sich in den Lerngruppen selbst meist auch kleinere Gruppen bilden, die sich bezüglich der vier Fertigkeiten von Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen stärker unterscheiden können.

Bezüglich des Gesamteindrucks des Begriffes Heterogenität nennt die Lehrperson sowohl die positive Seite der „*Möglichkeiten*“, die einem im Umgang mit Heterogenität eröffnet werden, als auch andererseits auch die negative Seite, die sie als „*hemmend*“ beschreibt, beispielsweise bezüglich Leistungsunterschieden innerhalb einer Lerngruppe. Des Weiteren hat sie den Eindruck, dass innerhalb der Gesellschaft bzw. des Bildungswesens kaum praktische Entwicklungen in der Auseinandersetzung mit Heterogenität stattgefunden haben. Vorrangig versuchte man, „*alles zu nivellieren, alles gleich zu machen*“, was aber gerade im Sprachunterricht nicht funktionieren kann. Ihren Erfahrungen zufolge wird Heterogenität bei Lernenden nur selten als „*Motivation*“ wahrgenommen, sondern in den meisten Fällen als „*Moment des Ausgrenzens*“ oder „*des nicht unterrichteten Könnens*“ aufgrund der Unterschiedlichkeit der KursteilnehmerInnen. Ihrem Eindruck nach wird Heterogenität gesellschaftlich als „*großes Problem*“ betrachtet.

Im Unterschied zu K1 nennt K2 in erster Linie überwiegend positive Begriffe in Verbindung mit Heterogenität, unter anderem „*Vielfalt, bunte Atmosphäre, verschiedene Impulse, verschiedene Ziele bzw. Bedürfnisse*“. In Bezug auf den gesellschaftlichen Aspekt bringt die Lehrperson vor allem ihre persönlichen Erfahrungen aus der Schulzeit mit ein und bezeichnet sich selbst als „*heterogenes Element*“, das sich, aus dem Ausland kommend, damals ins Gymnasium integrieren musste. An dieser Stelle wird deutlich, dass für sie der Faktor der Herkunft in starkem Zusammenhang mit dem Umgang von Heterogenität steht, weil sie auch

kurz die „*Integrationswilligkeit*“ in Österreich anspricht sowie von Erfahrungen in anderen Ländern während ihrer Ausbildungszeit erzählt. Für sie spielt der persönliche Charakter des Individuums die entscheidende Rolle bzw. die Situation, in der Heterogenität auf Homogenität trifft, wie letztendlich damit umgegangen wird.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lehrpersonen ihre heterogenen Lerngruppen bewusst wahrnehmen und Beispiele bzw. Situationen sowohl mit positivem Umgang mit Heterogenität als auch das ‚Ignorieren‘ von Heterogenität erlebt haben. Grundsätzlich macht es aber den Anschein, dass heterogene Lerngruppen meistens, wie schon in der Aufarbeitung der Literatur mehrmals erwähnt, als etwas Erschwerendes betrachtet werden. K2 macht an dieser Stelle aber auch eine ganz klare Trennung zwischen DaZ-Kursen an Volkshochschulen und beispielsweise einer Schulklasse an einem Gymnasium. Im ersteren Fall sieht sie die Aspekte der Heterogenität sehr wohl als willkommen an, im Falle des Gymnasiums befürchtet sie eher die Abneigung gegenüber einer Vielzahl kultureller Unterschiede innerhalb der Klasse.

Im Interviewgespräch wurde deutlich, dass beide Lehrkräfte einer heterogenen Lerngruppe weitgehend offen gegenüberstehen und Heterogenität als Prozess ansehen, der sich, ähnlich wie der Lernprozess, im Laufe des Kurses verändern und entwickeln kann. Beide Interviewpartner sehen als Ziel der Deutschkurse, die sie unterrichten, mehr als nur die Fertigkeit Deutsch zu können, also mehr als nur Stoffvermittlung, sondern verstehen die DaZ-Kurse/Integrationskurse als „*Gesamtkonzept*“.

K1 geht noch einen Schritt weiter, indem sie andeutet, dass „*vielleicht genau die Verschiedenheit den Unterricht ermöglicht.*“

7.1.2 Positive Aspekte einer heterogenen Lerngruppe

Mit dieser Frage soll veranschaulicht werden, um welche Aspekte es sich konkret handelt, die den Umgang mit heterogenen Lerngruppen produktiver machen können bzw. welche Heterogenitätsfaktoren im Speziellen als positiv für die Lerngruppe angesehen werden.

K2 empfindet die Nationalitätenvielfalt, inklusive verschiedener Kulturen und Muttersprachen, ihrer Kursgruppen an der VHS als einen der besonders positiven Aspekte, der „*bunte, lustige und neue Impulse*“ mit sich bringt. Des Weiteren wäre der Faktor der sozialen Situation bzw. Entwicklung der Lernenden ebenfalls eine Bereicherung heterogener Gruppen. Die

Durchmischung der Geschlechter in Jugendkursen empfindet die Lehrperson generell als belebend und erwähnt nur am Rande den Faktor des Altersunterschiedes.

Ähnlich die Ansicht des K1, der als Erstes den kulturellen und gleich anschließend den sozialen Moment aufgreift. Beide Lehrkräfte nutzen diese Aspekte der Heterogenität, um Themen für den Unterricht zu schaffen und auf diese Weise an die Lernenden heranzugehen. Die kulturelle Verschiedenheit bietet Material um beispielsweise über verschiedene Lebensführungen zu diskutieren, die dann auch *„im Klassenkontext behandelt werden müssen.“* Diese verschiedenen *„Erfahrungsmomente“* der Lernenden können dann für die vier Fertigkeiten genutzt werden und bieten jedem der LernerInnen die Möglichkeit, sich im Unterricht einzubringen. Den Altersunterschied von zehn Jahren bei DaZ-Kursen/Integrationskursen für jugendliche MigrantInnen sieht K1 als *„gute Mischung“* an. Als interessanten Blickwinkel hebt K1 hervor, dass in heterogenen Lerngruppen, insbesondere in den Deutschkursen der VHS, die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen besonders ausgeprägt ist und die Verständigung funktioniert, obwohl die Deutschkenntnisse so minimal sind. Die TeilnehmerInnen verschiedener Muttersprachen entwickeln dabei oft eine eigene Sprache, mit der sie untereinander kommunizieren und sich meist besser verstehen und wiederum helfen und unterstützen können als die Lehrpersonen selbst.

Im Allgemeinen sieht K2 die *„besonderen Chancen“* von Heterogenität *„im Nutzen der unterschiedlichen Sichtweisen, der unterschiedlichen Denk- und Seinsarten, den unterschiedlichen Impulsen“* und *„dass man eben nicht in die eigene Gruppe zurückfällt, sondern sich einfach auf einem neutralen Boden treffen muss und somit mehr Möglichkeiten hat, das gemeinsame Ziel, in dem Fall jetzt Deutsch, zu verfolgen, das ist eine große Chance.“*

Im Großen und Ganzen sind sich beide Lehrkräfte einig, dass durch die Vielfalt der Heterogenitätsformen, insbesondere der kulturellen und sozialen Heterogenität, der einzelnen KursteilnehmerInnen viele Sachverhalte im Unterricht bewusst thematisiert werden können und so auch die Möglichkeit gegeben wird, dass alles, was sie an Vorwissen, Erfahrungen oder Können mitbringen, als Bereicherung für die ganze Gruppe anerkannt wird. Dadurch, dass man im Unterricht viele Themenkomplexe behandelt, die den Lernenden *„sozial sehr nahe stehen“*, sehen die Lehrpersonen einen positiven Effekt auf Interesse, Motivation und Mitarbeit und fördern so indirekt die Erlernung der deutschen Sprache.

7.1.3 Herausforderung Heterogenität

Neben der positiven Sicht von Heterogenität in Lerngruppen ist es unerlässlich, auch zu erforschen, welche negativen Aspekte die Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen beschäftigen und welche ‚Grenzen‘ hinsichtlich der Unterrichtsführung sichtbar werden.

An mehreren Stellen des Interviews nennt K1 Beispiele seiner Kursgruppen bezüglich der Leistungsheterogenität, die als eine „Herausforderung“ bezeichnet werden. *„Schüler, die zum Beispiel schon längere Zeit hier sind und schon relativ gut sprechen und andere Schüler, die gerade mal ein halbes Jahr oder ein dreiviertel Jahr da sind und noch nicht sprechen, ist immer schwierig das zusammenzuführen, also diese unterschiedlichen Fertigkeiten. Ja, da wird Heterogenität/ ist natürlich eine Aufgabe das irgendwie zu meistern.“*

K2 sieht bezüglich der Leistungsunterschiede im Speziellen die Problematik, wenn man versucht, ein bestimmtes Leistungsziel durchzubringen, ohne dabei lernerzentriert zu handeln, und man *„dann irgendwo Abstriche machen muss“*. Sie fügt aber auch hinzu, dass dies ein Extrembeispiel wäre und sie keinerlei Erfahrung innerhalb der VHS beschreiben könnte.

Neben den Leistungen wird von K1 auch die soziale Situation der KursteilnehmerInnen eines DaZ-Kurses/Integrationskurses angesprochen, die ein breites Spektrum aufweist. Die TeilnehmerInnen werden oft zu Familienzusammenführungen nach Österreich gebracht oder sind dabei, sich mit dem Ehepartner eine Existenz aufzubauen. Es gibt aber auch eine große Anzahl an KursteilnehmerInnen, die alleine, ohne nähere Familienangehörige oder Verwandte, manchmal auch nach längeren Asylanträgen, in Wohnheimen untergebracht sind. K1 betont, dass es wichtig ist, sich dessen bewusst zu sein, dass die TeilnehmerInnen *„traumatische“* (Migrations-)Erfahrungen mitbringen können und in weitere Folge auch die Motivation, das Verhalten oder Interesse im Unterricht beeinflussen können. Die Sensibilisierung und Berücksichtigung solcher Erfahrungen ist im Unterricht erforderlich und kann auch thematisiert werden, jedoch sollten sie nicht direkt *„aufbereitet“* werden. K1: *„Dadurch, dass wir jetzt keine Psychotherapeuten sind oder Sozialarbeiter. Wir sind Deutschlehrer/ ist das Thema sehr schwierig zu behandeln.“*

Gerade bei KursteilnehmerInnen, deren Heimatland zu Kriegs- oder Krisengebieten erklärt wurden und die hier im Deutschkurs *„gemeinsam an einem Tisch sitzen müssen“*, die sich

aber politisch gesehen im Konflikt befanden oder immer noch befinden, „*da gibt es schon Spannungen, die wirklich schwierig zu händeln waren zum Teil*“, musste K2 eingestehen, „*weil es schwierig ist, einen anderen Standpunkt einzunehmen, wenn man davon eigentlich keine Ahnung hat.*“

K1 schilderte eine ähnliche Situation mit Kursteilnehmern, die aufgrund des Konfliktpotenzials in ihren Heimatländern nichts miteinander zu tun haben wollten. Generell hatte dies aber auch damit zu tun, dass diese Personen anderen bzw. ‚fremden‘ Ländern gegenüber nicht offen waren und sie wenig Interesse gegenüber anderen Kulturen gezeigt haben.

K1 beschreibt weiter, dass die charakterlichen Züge der Lernenden im Unterricht stark zum Ausdruck kommen und den Unterricht dahingehend erschweren, dass man einmal mehr unterschiedliche Zugänge schaffen muss, um alle TeilnehmerInnen zu erreichen. K1: „*[...] einer ist eher ein ruhiger Typ und ein anderer ist eher so ein aufgeweckter, das eckt dann halt an und der andere ist eher verschlossen und introvertiert (...) da wird es manchmal schwierig [...]*“. Aber auch an dieser Stelle unterstreicht die Lehrperson: „*Aber auch die kann man verhandeln, auch die muss man besprechen.*“

Die Frage, welche Konflikte bzw. Probleme sich in heterogenen Lerngruppen ergeben könnten, beantwortete K2 eigentlich mit einer Kritik an homogenen Lerngruppen, indem sie sagt: „*Also eines der Probleme ist, wenn zum Beispiel mehrere Teilnehmer aus einer Sprachgruppe da sind, die dann einfach sich wunderbar in ihrer eigenen Sprache weiterhin unterhalten und die Lernerfolge sind begrenzt.*“ Mit dieser Aussage befürwortet sie die Durchmischung von TeilnehmerInnen unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache.

Die Lehrperson zeigt aber auch auf, dass es KursteilnehmerInnen beispielsweise aus dem asiatischen oder arabischen Raum ein bisschen schwerer hätten, weil sie erstmals in den Deutschkursen hier in Österreich eine andere Schrift erlernen müssten und dadurch einen kleinen Nachteil gegenüber KursteilnehmerInnen beispielsweise aus dem europäischen Raum hätten.

Fazit ist, dass sich die Lehrpersonen vergegenwärtigen, dass, so bereichernd die kulturelle Vielfalt auch ist, sie oft auch Konfliktpotenzial enthält, welches im Unterricht zwar thematisiert, jedoch nicht tiefer analysiert gehört, weil ihnen dazu auch die nötige „*Qualifikation*“ fehle, wie K1 betonte. Dies setze einerseits eine große Empathiefähigkeit

voraus und andererseits auch die Fähigkeit, sich situationsbezogen ‚objektiv‘ zu verhalten. In jedem Fall sind die Lehrkräfte auf die Bereitschaft und Mitarbeit jedes einzelnen Kursteilnehmers angewiesen und versuchen durch unterschiedliche Zugänge „*persönliche Momente*“ auszubauen.

Im Großen und Ganzen lässt sich erkennen, dass die Leistungsheterogenität einer der Faktoren ist, mit dem sich die Lehrpersonen am ‚stärksten‘ auseinandersetzen (müssen). Egal, ob in einer Institution der Schule oder der Erwachsenenbildung, wie hier der Volkshochschule, die Lehrkräfte sind darum bemüht, bei ihren LernerInnen die bestmöglichen Lernfortschritte zu bewirken.

7.1.4 Verantwortung der Lehrperson

Wie sich die Lehrpersonen selbst sehen und welche Position sie im Umgang mit heterogenen Lerngruppen einnehmen bzw. welchen Einfluss sie im Unterricht ausüben können, trägt letztendlich dazu bei, wie die Lernenden mit ihrer Heterogenität umgehen und wie sich diese Interaktion auf den Unterricht und auf den Lernverlauf auswirkt.

K2 meint dazu: „*Ja, natürlich die Lehrperson, das habe ich ja jetzt gar nicht erwähnt, mit der steht und fällt das ganze Konzept überhaupt, die kann den Weg und die gibt den Weg vor und da gibt es sehr viele Möglichkeiten damit umzugehen.*“ Die Lehrperson ist der Meinung, dass es vor allem auch eine große Rolle spielt, welche Integrationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit man individuell als Lehrkraft in die Gruppe mitbringt und welchen sozialen Status man hat. K2: „*Heterogenität bedeutet, dass man als Lehrkraft gestreuter natürlich unterrichten muss, man hat mehrere (...) Personen, auf die man halt unterschiedlich eingehen muss, es ist mehr Wahrnehmungsfähigkeit erforderlich [...] also es sind immer unterschiedliche Bedürfnisse, die gleichzeitig befriedigt werden wollen.*“

K1 sieht ebenso die Lehrperson als ‚Ausgangspunkt‘ für den Umgang mit Heterogenität. Durch die Vorgespräche, die zur Voreinstufung der KursteilnehmerInnen dienen, werden die Lehrkräfte über einige Eckdaten wie zum Beispiel Herkunft, Alter, soziale Situation oder auch Wohnsituation informiert, jedoch findet der größte Austausch im Kurs selbst statt. Dadurch können die TeilnehmerInnen auch selbst bestimmen, wie viele Informationen sie teilen möchten und auch zu welchem Zeitpunkt, da diese meist sensible Daten sind und die Lehrkräfte, wie vorhin schon erwähnt, über keine angemessene Qualifikation verfügen, um traumatische Erlebnisse oder Erfahrungen aufzuarbeiten.

Auf die Frage, wie und ob sich K1 zu den Heterogenitätsfaktoren seiner LernerInnen für den Unterricht vorbereitet, antwortete die Person: „*Ich gehe nicht unvorbereitet rein, was diesen Moment angeht, und manchmal gehe ich unvorbereitet rein, was diesen Moment angeht. Manchmal bereite ich schon so etwas vor, was diese Heterogenität (...) produktiver macht. Oder provoziert auch. Ja und manchmal passiert es, ohne, dass ich es will (...) manchmal möchte ich auch nicht, dass ich es will (lacht).*“ Dazu erläutert er ein Beispiel aus dem Unterricht, in dem in einer Einheit gerade das Grammatikthema ‚Akkusativ‘ behandelt werden sollte. Die Aufgabe diente zur Vorbereitung auf die ÖSD Prüfung im Juni und bestand darin, einen Brief zu schreiben. Inhaltlich ging es darum, dass ein indischer Bub einem indischen Mädchen schreibt, dass er nach Wien kommen und heiraten möchte und fragt, wie so eine Hochzeit denn in Wien abläuft, wie viel Geld er dafür benötigt, etc. Ein arabischer Bub aus dem Kurs beanstandete aber daraufhin, dass doch nach indischen Hochzeitstraditionen nicht die Männer, sondern die Frauen für die Feier zahlen müssten. Dies gab den Startschuss für eine umfangreiche Diskussion über Hochzeitszeremonien aus den unterschiedlichen Ländern, aus denen die KursteilnehmerInnen kamen. K1 lenkt ein: „*Eine Diskussion über ein Stunde hätte das ergeben so (...) spontaner Moment, den kann man nehmen, manchmal nimmt man ihn nicht, manchmal unterdrückt man ihn auch, weil man was anderes vorhat.*“

K1 thematisiert die Unterschiede der LernerInnen im Unterricht, um ihnen und sich die Heterogenität innerhalb der Gruppe bewusst zu machen, und sieht es auch als seine Aufgabe als Lehrkraft, die Lernenden bei ihrer Reflexion über den Lernerfolg zu unterstützen. Aufgrund dessen werden von Zeit zu Zeit „*Lernkurven*“ erstellt, die zur Selbst- und Fremdeinschätzung der eigenen Leistungen dienen sollen. Diese werden dann gemeinsam im Klassenraum besprochen und es wird ergründet, warum jener Verlauf stattgefunden hat oder eben nicht.

Zu ihren persönlichen, didaktischen und pädagogischen Entscheidungen im Umgang mit Heterogenität im Unterricht zählt die Lehrperson die folgenden: „*Niemanden vergessen, das heißt aber auch, niemanden vergessen herauszufordern, ihn oder sie, niemanden vergessen anzusprechen (...) niemanden nicht teilhaben lassen im Unterricht (...) jeden ernst zu nehmen, egal wie schlecht oder wie gut er ist oder sie (...) dann immer die Wichtigkeit dessen, was er oder sie schon kann zu akzentuieren [...] das noch einmal zu unterstreichen, dass jeder unterschiedliche Fertigkeiten mitbringt und, dass man die auch unterschiedlich nutzt und,*

dass man die/ dass sie unterschiedlich wichtig sind für den Klassenverband [...] ernst nehmen, ja ernst nehmen, die Heterogenität ernst nehmen (...) und dementsprechend auf die Unterschiedlichkeiten eingehen.“ Damit ist auch gemeint, dass man alle Herkunftsländer der TeilnehmerInnen, und alle schon erlernten Sprachen wertschätzt und als eine Bereicherung für den Unterricht ansieht und sich nicht nur auf deutschsprachige Länder bezieht bzw. Deutsch nicht unmittelbar ins Zentrum rückt. Somit werden die Lernenden nicht nur danach bewertet, wie gut oder schlecht sie Deutsch lesen, schreiben, verstehen und sprechen können, sondern es werden die Fertigkeiten miteinbezogen, die sie schon in anderen Sprachen beherrschen, um ihr (Sprach-)Potenzial nutzen zu können.

Die befragten Lehrpersonen sehen in der Verantwortung ihres Berufes vor allem eine hohe Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeit, die auch voraussetzt, dass man ‚offen‘ ist für heterogene Zugänge, und Möglichkeiten nutzt, die die Kursteilnehmer ‚mitbringen‘.

Die Vorgespräche, die bei der Einstufung in einen Integrations-/Deutschkurs an den Volkshochschulen stattfinden, helfen den Lehrkräften dabei, einen ersten Eindruck von der Ausgangslage der Person zu bekommen, welches (schulische) Vorwissen, welche (Lern-)Erfahrungen diese im Heimatland gemacht hat und welche soziale Situation in Wien gegeben ist.

Es ist aber auch hervorzuheben, dass die Heterogenität der Lernenden nicht immer vorteilhaft für ein Unterrichtsziel ist, beispielsweise, wenn ein bestimmter Grammatikaspekt behandelt werden soll und es in der Verantwortung der Lehrperson liegt, in den Ablauf einzugreifen, um die Heterogenität zu nutzen oder auch zu „*unterdrücken*“. Dies impliziert jedoch auch, dass die Lehrkräfte in der Lage sein sollten, diese Situationen didaktisch einschätzen zu können.

So wie sich die Heterogenität bei den Lernenden, im Rahmen eines Kurses entwickelt und verändert, so betont K1, als ein „*laufender langer Prozess*“, so bleibt auch die Entwicklung der Lehrkräfte nicht stehen. Bei den Interviews hat sich mehr und mehr herauskristallisiert, dass der Faktor der Lehrerfahrung maßgebend für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist.

7.1.5 Erfahrung als wichtiger Faktor im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Im Rahmen der Lehr- und Lernerfahrung war es interessant zu erfahren, inwiefern sich die Einstellung/Haltung/Meinung der Lehrpersonen bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen im Laufe ihrer Ausbildung bzw. ihres Berufslebens gewandelt hat. Nicht zuletzt, weil der Faktor der (Lehr-)Erfahrung in den Interviews mehrmals zur Sprache kam und weil

beide Lehrkräfte parallel Heterogenität und Lernen bei den TeilnehmerInnen als auch bei sich selbst als Prozess ansehen.

K2: *„Ja, ganz sicher, weil ich jetzt einfach mehr Erfahrung habe und viel genauer weiß, wie ich das angehen soll, und ich lerne ja auch die ganzen Sprachgruppen immer besser kennen, weil jeder neue Kurs bringt neue Leute, aber bringt eigentlich immer wieder Menschen aus den gleichen Ländern mit sich, und ich lerne unterschiedliche Leute aus dem gleichen Land kennen (schmunzelnd) und das ist für mich wirklich ein toller Lernprozess, also man merkt schon so spezielle Seinsarten in den verschiedenen Kulturen und ich lerne damit besser umzugehen, ich lerne die Leute besser verstehen und natürlich in der Gruppe mache ich Erfahrungen (...) besser zu lehren.“*

Für die Lehrperson steht das Lernen voneinander im Vordergrund, und sie sieht sich in dieser Hinsicht auf gleicher Ebene mit den KursteilnehmerInnen. Sie begrüßt den Austausch innerhalb einer heterogenen Lerngruppe und ist der Ansicht, dass sie dadurch ihre didaktischen Entscheidungen modifizieren kann. Ganz wichtig ist ihr dabei den Dialog mit den Lernenden zu erhalten.

Unerfahrenen Lehrkräften würde K2 den Rat geben, immer den Dialog im Auge zu behalten und nicht krampfhaft zu versuchen, den Lehrstoff in der jeweiligen Kurseinheit durchzubringen. *„Das Miteinander“* bildet die Basis, um eine *„harmonische Stimmung“* in der Gruppe zu erzeugen und *„die Freude am Lernen“* zu stärken. Es wäre wichtig, den Kursteilnehmern den *„Spaß und die Freude am Dasein“* im Kurs zu vermitteln, da sie ohnehin meist traumatisierende Erlebnisse/Erfahrungen durchlebt haben oder noch immer durchleben und sie ständig von Ängsten bezüglich beispielsweise des Visums, der Arbeit oder der Familie begleitet werden.

„Ja nicht aufgeben“, könnte der Leitsatz von K1 sein. Nach Einschätzung der Lehrperson *„macht man viel falsch was Heterogenität angeht“*. Es gibt zwei Extreme, in denen entweder jeder alles verstehen muss oder es egal ist, wer den Lernstoff versteht bzw. wie viel er/sie versteht. In diesem Fall müsse man bereit sein, beide Extreme selbst auszuprobieren, um einen anderen Weg zu schaffen und zu verstehen, dass es *„vielleicht unterschiedliche Zugänge gibt.“*

Die persönliche Entwicklung im Umgang mit Heterogenität beschreibt K1, von der anfänglichen Skepsis bis hin zum produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen, in drei Phasen. Anfangs ist man als Lehrperson oft überwältigt und überfordert von der Vielfalt der Lernenden. Man kann sich gar nicht vorstellen, wie so ein Unterricht funktionieren soll, wenn so viele unterschiedliche Gruppen von LernerInnen zusammenkommen. In der zweiten Phase probiert man einfach vieles im Unterricht aus, manchmal bewusst, manchmal intuitiv/unbewusst. In der letzten, aber sich fortlaufend entwickelnden Phase, in der sich K1 nach eigenen Angaben befindet, bemerkt man einen Unterschied in den Kursmöglichkeiten, die man im Laufe des Berufes kennengelernt hat. An der jetzigen Volkshochschule hat K1 erfahren, dass Heterogenität *„auch noch mal ein Moment sein kann, der sehr, sehr, sehr wichtig sein kann für den Unterricht, der sehr, sehr produktiv sein kann, das auch noch einmal anders zu nehmen, genau umgekehrt, jetzt nicht als Ding der Schwierigkeit, sondern als Möglichkeit.“*

Als Lehrperson wünsche man sich immer *„die ideale Gruppe“*, in der alle LernerInnen alles verstehen und einen gleichermaßen hohen Lernerfolg erzielen, räumt K1 ein, jedoch *„wird es das nie geben, das ist unmöglich, es ist nicht/ ich habe es nie erlebt.“*

Lehrpersonen, die sich in der ersten Phase befinden, würde K1 motivieren *„selbst die Erfahrung zu machen“*, um einen Weg zu finden, die KursteilnehmerInnen auf unterschiedlichste Weise zu erreichen. Grundlegend müsste man aber eine Institution finden, *„wo man die Chance hat, das Potenzial zu sehen, die Heterogenität, ja da muss sehr viel passen, die Konditionen müssen passen, das Team, Zusammenarbeit braucht/ nur so passiert das nicht.“*

Nach den Aussagen in den Interviews lässt sich sagen, dass die Rahmenbedingungen somit zu den maßgeblichen Faktoren zählen, die es überhaupt ermöglichen bzw. begünstigen, mit Heterogenität produktiv im Unterricht umgehen zu können. Nur allein durch das Verantwortungsbewusstsein oder die positive Einstellung der Lehrperson ihrer heterogenen Lerngruppe gegenüber, schafft noch keinen Rahmen für einen positiven Umgang mit Heterogenität. Das lässt darauf schließen, dass erst durch die Zusammenarbeit von Institution und MitarbeiterInnen und die Bereitstellung notwendiger Ressourcen eine Herangehensweise mit dem Thema ermöglicht werden kann.

7.1.6 Wie viel kostet Heterogenität?

„Jeder kriegt das, was sich die Gesellschaft leisten will. (...) Oder du bist Idealist. (...) Ist auch ok.“ Mit dieser Aussage spricht K1 einen wesentlichen Aspekt an, in der Diskussion um produktiven Umgang mit Heterogenität, nämlich den der Finanzierung der Bildungsinstitutionen.

Im Interview mit K1 wird ganz klar deutlich, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Arbeitssituation der Lehrpersonen und deren Umgang mit (heterogenen) Lerngruppen besteht. *„Wenn du nur bezahlt wirst für den Unterricht, den du im Unterricht tust, dann ist die Vorbereitung minimal“*, gesteht K1 offen ein. Die Lehrperson beschreibt weiter, dass es in stark heterogenen Gruppen oft erforderlich ist, dass man sich in der Vorbereitung bzw. Nachbereitung intensiver mit dem Lehrmaterial auseinandersetzen muss bzw. vielfältigere Wege schaffen muss um das Potenzial der Gruppe auszuschöpfen. Dabei kann es auch vorkommen, dass man für eine Kurseinheit mehrere *„Unterrichtsmomente“* bereitstellt, um zeitweise auch individuell auf die LernerInnen eingehen zu können. Dieses Maß an Engagement und Motivation einer Lehrperson wäre aber nur mithilfe der finanziellen Anerkennung der Institution erreichbar, so K1.

Aus früheren Erlebnissen an anderen Standorten der VHS schildert K1, dass gewisse Rahmenbedingungen die anfängliche Skepsis, mit Heterogenität im Unterricht umgehen zu können, verstärkt haben. Beispielsweise hatte die Lehrperson einen Kurs mit 19 TeilnehmerInnen mit den unterschiedlichsten Fertigkeiten, mit denen im Vorfeld keine Einstufung stattgefunden hatte. In diesem Kurs bestand ihre Aufgabe darin, Kursteilnehmerinnen gemeinsam zu unterrichten, von denen manche in ihren eigenen Muttersprachen noch nicht schreiben konnten, und andere in ihrem Heimatland maturiert hatten.

Durch dieses Beispiel wird deutlich, dass es Kurse gibt, in denen der positive Umgang mit Heterogenität erheblich erschwert wird und es so scheint, dass sich die Lehrperson allein der Herausforderung stellen müsste. Die Vorgespräche, die bei der Einstufung durchgeführt werden, bzw. die äußere Differenzierung in unterschiedliche Leistungskurse wäre nach Angaben von K1 ein *„Luxus“*. An dieser Stelle wird noch angemerkt, dass trotz der äußeren Differenzierungsmaßnahmen reichlich Heterogenität vorhanden wäre, die man produktiv nutzen könnte bzw. mit der man arbeiten könnte.

K1 stellt klar: *„Es ist halt immer die Frage/ eine Frage der Ressourcen, des Finanziellen, damals war ich noch nicht angestellt, hatte auch nicht die Möglichkeiten, die ich jetzt, sage ich einmal, hier habe, wo mir Vor- und Nachbereitungszeit angerechnet wird, das ist ein anderes Arbeitsverhältnis. Ich mein, ich verstehe auch, dass AMS Kurse auch nicht funktionieren manchmal, da geht man einfach drüber, für das Geld irgendwie, mehr ist nicht drin.“*

Aus Gründen der *„Finanzierbarkeit und der Umstrukturierung“*, so K2, wurde ab dem 01.01. 2012 festgelegt, dass die TeilnehmerInnenanzahl von 19 auf maximal 10 heruntergesetzt wurde. Diese *„politische Maßnahme“* stieß bei K2 und ihren KollegInnen eher auf Unverständnis, wenn sie sagt: *„[...] das ist nicht von uns ausgegangen. Im Gegenteil, wir haben sogar dagegen gekämpft, dass noch mehr Leute bleiben, sie wollten ursprünglich zwischen fünf/ also bei fünf ansetzen, was ja für uns ja total wirklich schade ist und die Schüler selber sind froh, wenn sie mehrere Kollegen haben, weil es nicht nur ums Deutsche/ um die deutsche Sprache geht, sondern es geht darum, dass sie soziale Kontakte knüpfen, nicht?“*

Neben dem Faktor der Finanzierung war es für die Untersuchung wesentlich zu erfahren, woran es liegen könnte, dass, auch wenn es ausreichend Literatur über den produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen gibt, Heterogenität im Unterricht noch immer als etwas ‚Erschwerendes‘ betrachtet wird.

K1 ist vor allem der Ansicht, dass noch eine *„gewisse Unsicherheit“* bei den Lehrkräften vorherrscht *„den Moment zu erkennen, dass es unterschiedliche Herangehensweisen oder unterschiedliche Materialien“* gibt bzw. es oft schon an der Bereitstellung solcher Materialien scheitert und auch eine Unsicherheit bei deren Anwendung besteht.

K2 deutet daraufhin, dass *„die Schere auseinandergeht zwischen den Menschen, die diese tollen Theorien entwickeln, und der Praxis [...]“*, und betont später, dass *„die Realität oft von dem abweicht, was man sich für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht wünschen würde.“*

Zusammenfassend kann man sagen, dass die befragten Lehrpersonen sehr darum bemüht sind, individuell auf ihre Lerngruppe einzugehen und ihren KursteilnehmerInnen die Vielfalt als Bereicherung und „Gewinn“ zu vermitteln. Sie selbst haben, trotz auch gegenteiliger

Erfahrungen, eine positive Haltung gegenüber Heterogenität und sehen den Umgang mit Verschiedenheit als eine Herausforderung für ihren eigenen Lehr-/Lernprozess an.

Abschließend ist noch zu sagen, dass sich beide Interviewpartner sehr für ihre KursteilnehmerInnen engagieren und ich somit zwei positive Beispiele für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufzeigen kann. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass es in der Praxis, nach Angaben der befragten Lehrpersonen und meinen eigenen Erfahrungen aus einem Praktikum, einige Situationen im Umgang mit Heterogenität dargelegt werden könnten, die eine ganz gegenteilige Realität beschreiben. Aufgrund des Rahmens dieser Arbeit war es nicht möglich, eine quantitativ repräsentative Studie durchzuführen, deshalb wäre es interessant für zukünftige Entwicklungen, eine umfassendere Analyse bezüglich der Einstellungen der Lehrkräfte an Institutionen der Erwachsenenbildung anzustreben.

Da mit der empirischen Fallstudie die Darstellung einer ganzheitlichen Sichtweise verfolgt wurde, sollen die Meinungen und das Wohlbefinden der Lerngruppe nicht unbeachtet bleiben. Die Interviews der LernerInnen sollen den Blickwinkel aus einer heterogenen Lerngruppe beleuchten und abschließend für die empirische Fallstudie das Wohlbefinden der Lernenden erfassen.

7.2 Ergebnisse der LernerInnen-Interviews

Bei der Transkription und Auswertung der LernerInnen-Interviews wurde folgende Abkürzung verwendet:

T1.....TeilnehmerIn 1 (die TeilnehmerInnen wurden fortlaufend nummeriert)

7.2.1 Bewusstsein der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe

Für die Untersuchung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist es von Bedeutung, im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive die Sicht der Lernenden zu erforschen. Die Fragen, wie die TeilnehmerInnen eines DaZ-/Integrationskurses die Unterschiede ihrer KollegInnen wahrnehmen und welche von ihnen genannt werden, stellen die grundlegende Ausgangslage dar.

T1: *„In unserer Gruppe gibt es keine, fast keine Unterschiede, fast sind wir alle gleich, wir sprechen fast alle gleich Deutsch und haben keine so etwas Problem.“*

T2: „Für mich ist das positiv, wenn ich höre das, weil, wenn ich höre das, ich kann viele Wörter lernen, das ist positiv für mich.“

T3: „Niemals war negativ, weil die ganze Leute hat etwas Positiv und Traditionen und so und zum Beispiel (X) kommt aus Indien [...] oder (X) kommt aus Sudan [...] aber egal, das sind Leute und ich gefällt mir mit die Leute sprechen und so.“

T4: „Ja ich glaube das ist positiv, ich kann kennenlernen andere Leute und andere Kulturen, etwas andere Sachen.“

T5: „Alle super.“

T6: „Für mich ist negativ (...), weil diese alle ist Mensch, ist egal welche Land (...) Sprache, alle ist Mensch, das ist meine Ahnung, ich meine ich sage du bist schwarz, du bist weiß, es ist alle Leute, ist gleich, für mich ist gleich.“

T7: „Nein, das ist sehr positiv, wirklich.“

T8: „Egal.“

Die Reaktionen der TeilnehmerInnen waren alle, bis auf einen, hinsichtlich der heterogenen Zusammensetzung ihres Kurses, sehr positiv. Es macht aber den Anschein, dass alle deshalb das Positive ihrer Gruppe unterstreichen wollten, weil sie generell mit dem Begriff der Verschiedenheit bzw. Unterschiedlichkeit von vornherein etwas Negatives implizieren. Auffallend war auch, dass in erster Linie die Unterschiede der Herkunftsländer und Muttersprachen thematisiert wurden. Zusätzlich wurden noch folgende Heterogenitätsfaktoren genannt:

T2: „Religion ist auch (...) kommt immer etwas anderes, zum Beispiel ich/ verschiedene Religion, verschiedene Länder, verschiedene Sprachen und ich muss mit allen lernen oder so.“

T4: „Alles zusammen (lachend).“

T7: „Verschiedene Mentalität zum Beispiel (...) und was noch? Verschiedene Meinung einfach, wir sehen nichts alles gleich, jede hat andere Interesse, andere Meinung über etwas.“

T8: „Kultur (...) Religionen (...) Humor (...) ich glaube alles.“

Für die meisten TeilnehmerInnen war es schwierig, im Interview einzelne Unterschiede in ihrer Kursgruppe zu benennen, was aber nicht heißen soll, dass sie sich ihrer Heterogenität nicht bewusst sind. Bei gezieltem Nachfragen haben sie sehr wohl, beispielsweise bezüglich der Leistungsheterogenität, detailliert die Unterschiede im Sprachniveau ihrer anderen

KollegInnen darlegen können. Zum Beispiel ist T6 der Meinung, dass es Menschen aus Asien schwieriger haben Deutsch zu lernen, weil sich die Sprachen grundlegend unterscheiden. Andere Lernende schildern die unterschiedlichen Niveaus der anderen TeilnehmerInnen, betonen jedoch auch, dass es für den Unterricht egal ist, weil *„du kannst mit ihnen verstehen, was er will sagen“* (T1) oder *„Ja, jeder hat eine Zeit.“* (T8). Auch persönliche Merkmale der TeilnehmerInnen wurden erwähnt und die Motive der KollegInnen, warum sie Deutsch lernen wollen.

Generell macht es aber den Eindruck, als gehöre die Heterogenität der einzelnen LernerInnen zum Kursalltag dazu. Auch wenn sie die Unterschiedlichkeit innerhalb der Kursgruppe wahrnehmen, müssen sie diese akzeptieren und ‚das Beste daraus machen‘, da sie auch keinen Einfluss auf die Kurszusammensetzung haben, wie auch folgende Aussagen zweier Teilnehmer bekräftigt:

T8: *„Ja ein bisschen interessant, aber egal, weil es gibt immer viele Unterschiede.“*

T1: *„Nein, das ist für mich egal, was die anderen machen oder was ich mache für die Anderen. Wir sind nur in Klasse zusammen, aber dann alle ist alleine, das dauert nicht so viel lang.“*

Auch, wenn Heterogenität für die Lernenden zum Kursalltag dazugehört, war es an dieser Stelle interessant zu erfahren, ob die Lernenden Interesse daran zeigen, etwas über die Unterschiede zu ihren KollegInnen zu erfahren oder darüber zu diskutieren bzw. eigene Erfahrungen zu teilen. Dies soll mit der folgenden Auswertungskategorie erfasst werden.

7.2.2 Interesse an Unterschieden

Im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen werden die Unterschiede der Lernenden thematisiert und zum Beispiel untereinander bezüglich ihrer Sprache, Traditionen und Lebensweisen mit Österreich und den Herkunftsländern verglichen, um das Bewusstsein von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu fördern und eine Wertung zwischen Österreich und anderen Herkunftsländern und Sprachen zu vermeiden.

Bei der Befragung sollte unter anderem untersucht werden, ob die Kursteilnehmer an einer Thematisierung der Unterschiede überhaupt interessiert sind und auf welche Interaktionen sie Wert legen.

T1: *„Ja ich bin auch neugierig für solche Sachen.“*

T4: „Ja, eigentlich ja, das ist/ ich mag andere Kulturen kennenlernen, so das ist für mich positive Sache.“

T6: „Ich mag Arabisch lernen oder ich mag auch Portugiesisch, (X) ist super (...) aber ich mag Deutsch aber Grammatik ist Katastrophe (lacht) ich weiß nicht gut aber (...) wenn ich Zeit habe, ich will lernen (...) andere Sprachen. Ich mag es, ich mag andere Länder und ich interessiere.“

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die KursteilnehmerInnen offen gegenüber Neuem sind und es auch abwechslungsreich finden, andere Länder und Kulturen in den Unterricht miteinzubeziehen. Auf diese Weise hat auch jede/r die Möglichkeit etwas von seiner Heimat zu erzählen und aktiv bei den Vergleichen mitzuarbeiten.

Natürlich gibt es auch wenige TeilnehmerInnen, die sich einzig und allein auf Österreich konzentrieren möchten, um so schnell wie möglich Deutsch zu lernen, wie zum Beispiel T8: „Nein, für mich ist nur interessant wie ist hier und das andere ist egal für mich, das interessiert mich nicht.“

Ca. zweimal im Monat werden Exkursionen organisiert, bei denen die KursteilnehmerInnen außerhalb der VHS-Einrichtung, teils mit anderen Kursgruppen zusammengelegt, in Interaktion treten können und gemeinsam Neues kennenlernen. Diese Aktivität wird überwiegend von allen KursteilnehmerInnen begrüßt und zählt zu einer der beliebtesten Unterrichtsformen.

T1: „[...] wir lernen dort so viel andere Sachen als wir in dem Unterricht lernen. Das ist ganz was anderes, das ist interessant. Oder Dialog (...) das ist ganz was anderes. [...] Wir sind alle drei Klassen und wir sind auch aus verschiedene Länder, wir sprechen nur Deutsch miteinander.“ Auch T3 geht es ähnlich: „Im Unterricht die Exkursion (lacht). Ich finde es gut, zum Beispiel meine/ wenn ich komme zum Kurs oder so ich bin nicht so gut oder wie heißt das, vielleicht ich habe nicht so viel Lust oder (...) Motivation und wenn ich komme zum Deutschkurs und wir machen Exkursion, ein paar Stunden wir sind draußen, ich kann lachen, wir sprechen zusammen alles, muss nicht immer Grammatik, Grammatik, Grammatik und vielleicht ich kann ein bisschen besser mir merken, wenn ich spreche mit die Leute und so, aber, wenn ich mache Grammatik, Grammatik, Grammatik und ich übe zuhause nie, das bleibt hier und vielleicht manchmal in meinem Kopf ist das löschen oder so aber draußen ich glaube ich kann besser lernen oder so.“

Zum Großteil ist aus den Interviewgesprächen mit den Lernenden hervorgegangen, dass die Thematisierung ihrer Heterogenität, also ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten, positiv aufgenommen wird und generell ein Interesse besteht, „Neues“ kennenzulernen. Demzufolge ist anzunehmen, dass sie sich in ihrer (heterogenen) Lerngruppe wohlfühlen. Die nächste Auswertungskategorie soll diese Perspektive näher untersuchen.

7.2.3 Wohlbefinden in einer heterogenen Lerngruppe

Für einen erfolgreichen Lernprozess ist es unter anderem ein wesentlicher Faktor, ob sich die TeilnehmerInnen im Kurs wohlfühlen und welche Aspekte sie in einer heterogenen Lernatmosphäre positiv annehmen. Folgende Ansichten kamen im Interview zur Sprache:

T1: *„Ja manchmal ist es gut, weil du vielleicht lernst neue Sachen von die anderen.“* Als Beispiel nannte der/die TeilnehmerIn den Vergleich von Wörtern in den unterschiedlichen Muttersprachen, die in der Kursgruppe vorkommen.

T2: *„Ich finde eine gute Idee und das war gut für mich, weil ich muss schauen, wie sind die anderen Religionen und andere Länder.“*

Bezüglich der Leistungsheterogenität, wenn andere TeilnehmerInnen im Kurs besser sind als andere, meint T3: *„Ja, warum nicht, weil manchmal ich kenne mehr als die anders und dann kann ich Hilfe die anders Leute und natürlich ich bin ein Mensch und kann nicht alles kennen, muss die ganze Leute helfen und so, das ist nicht ein Problem für mich, darum, warum nicht.“* T2 erzählt: *„Ja ich finde es gut, wenn jemand ist besser als ich, ich finde das gut, aber sowieso ich muss lassen, wenn jemand denkt ist besser oder ist unter mir, muss gleich sein mit alle.“* Ähnlich auch die Aussagen der anderen TeilnehmerInnen bezüglich Hilfestellung im Unterricht. Alle sehen den Unterricht als gemeinsamen Lernprozess und helfen sich gegenseitig die Aufgabenstellungen zu bewältigen. Auch T5 ist der Meinung, dass alle KursteilnehmerInnen mit ein bisschen Spaß und lockerer Atmosphäre den Lernstoff insgesamt schneller verstehen.

T7 weist zusätzlich darauf hin, dass das Deutschlernen leichter ist in einem heterogenen Kurs, weil jeder seine Stärken und Schwächen hat unter dem Gesichtspunkt, dass jeder/e aus einem anderen Land kommt und verschiedene Vorkenntnisse hat, daher die Basis für alle ‚gleich schwierig‘ ist. Auch wenn nicht alle TeilnehmerInnen gleich gut Deutsch sprechen können, ist beispielsweise T7 davon überzeugt, dass *„jeder versucht zu/ ja besser Deutsch zu sprechen, aber es ist manchmal schwer wirklich.“*

In Bezug auf ‚Schwierigkeiten‘ in einer heterogenen Lerngruppe nannten die KursteilnehmerInnen unter anderem die unterschiedlichen Religionen und die Standpunkte diesbezüglich. Zurückzuführen ist diese Aussage größtenteils auf eine Diskussion, die sich wenige Unterrichtseinheiten zuvor spontan entwickelt hat und nach Angaben der Lernenden ziemlich anregend und impulsiv verlief.

Des Weiteren fühlen sich manche TeilnehmerInnen im Unterricht gestört, wenn sie die Antwort auf eine Frage nicht gleich wissen und andere KollegInnen die Antwort, ohne Aufforderung, herausschreien. T2: *„Ein bisschen für mich ist gut, wenn er macht das, aber nicht so oft, weil ich muss schauen und lernen allein das.“* Andererseits nehmen die TeilnehmerInnen diese Situationen nicht allzu ernst, wie zum Beispiel T7 angibt: *„(lacht) schwer, für mich, ja manchmal, manchmal ich will auch selber ein bisschen nachdenken (...) ja aber ich kann auch nachdenken (...) aber ich kann auch sagen (lacht) und das stört die anderen auch natürlich.“* Auch für T3 hat die Situation zwei Seiten: *„Ja, weil ich mache auch das (lacht), da kann ich nicht böse sein auf die anderen, besonders, wenn ich mache auch das aber es gibt Personen, die stört das.“*

Im Großen und Ganzen beschränken sich die ‚Störungen‘ im Unterricht auf persönliche Merkmale, also auf Situationen, in denen TeilnehmerInnen unkonzentriert arbeiten und überwiegend Spaß treiben bzw. unaufgefordert viel reden und andere KollegInnen vielleicht ablenken könnten. Anders als vermutet, sind sich die KursteilnehmerInnen der Unterschiede zwar bewusst, sehen aber dadurch keinerlei negative Auswirkung auf den Unterricht oder fühlen sich ‚gestört‘. Im Gegenteil, alle TeilnehmerInnen haben angegeben, sich im Kurs wohlfühlen und mit den anderen KurskollegInnen gut auszukommen.

Abschließend stellte sich noch die Frage, ob die KursteilnehmerInnen, wenn sie die Wahl hätten, lieber in einen Kurs gehen würden, in denen KollegInnen ihres Alters, ihrer Herkunft und Muttersprache usw. gemeinsam lernen oder ob sie einen Kurs, wie sie ihn zum Beispiel aktuell besuchen, vorziehen würden.

Ganz eindeutig entschieden sich alle befragten LernerInnen für den ‚gemischten‘ DaZ-/Integrationskurs, mit der gleichen Begründung, nämlich, dass sie auf diese Weise gezwungen wären, ausschließlich Deutsch im Unterricht zu sprechen und so auch in der Lage wären, den Lernerfolg schneller zu steigern.

Zusammenfassend kann man sagen, dass, auch wenn die Liste der Unterschiede der KursteilnehmerInnen eines DaZ-/Integrationskurses endlos lang erscheint, sie oft ähnliche Schicksale gemein haben bzw. den Faktor der Migrationserfahrung teilen. Dies verbindet und gibt den TeilnehmerInnen das Gefühl, dass sie alle auf einer Ebene sind bezüglich des Deutschlernens und der sozialen Situation. Für sie ist es selbstverständlich, dass in ihrem Kurs eine heterogene Zusammensetzung anzutreffen ist. Es scheint so, als ob jede/r die gleichen Chancen im Kurs hat, obwohl sich unmissverständlich Unterschiede differenzieren lassen könnten.

Ein weiterer Punkt, der die Lernatmosphäre der heterogenen Lerngruppe fördert, ist die Gemeinsamkeit, Deutsch zu lernen. Es ist ein gemeinsames Ziel, das von allen Beteiligten ehrgeizig verfolgt wird, um Prüfungen, die gefordert werden (z. B. im Rahmen der Integrationsvereinbarung), zu bestehen. Dadurch erhofft man sich die Chance auf eine gute Aus- bzw. Weiterbildung und folglich auch eine Verbesserung der Lebensqualität in Österreich.

8 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden nochmals die Erkenntnisse der empirischen Fallanalyse zusammengefasst und mit den Aspekten der theoretischen Grundlage dieser Arbeit verglichen. Es wird versucht, Zusammenhänge zwischen Annahmen und Thesen der fachdidaktischen Literatur herzustellen, die der empirischen Untersuchung vorangegangen sind und am Anfang des Kapitel 6 in einem Überblick dargestellt wurden.

Schon im Prozess der Themenfindung kam die simple Frage auf, ob es sinnvoll ist, alle LernerInnen auf eine gleiche Stufe zu stellen, bzw. ob es Ziel ist, dass die LernerInnen „das Gleiche“ im Unterricht erreichen sollen, wenn, vereinfacht gesagt, die Lernprozesse individuell ablaufen. Eine der Lehrpersonen hat diesen Aspekt unaufgefordert angesprochen und erklärt, dass natürlich die Absicht dahintersteckt, die KursteilnehmerInnen auf ein „*gleiches Niveau*“ hinsichtlich der vier Fertigkeiten zu bringen, da in vielen Fällen auch innerhalb der Integrationsvereinbarung ein bestimmtes Sprachniveau (laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) erreicht werden muss bzw. Prüfungen darüber abgelegt werden müssen. Die Lehrperson betont aber gleich anschließend auch, dass es unangemessen wäre, von einem „*gleichen Ausgangsziel*“, gerade im Sprachunterricht, auszugehen, da es „*nie*“ möglich sei.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Literatur kam gleichermaßen die Frage auf, warum sich theoretische Konzepte und Annahmen kaum mit denen der praktischen Erfahrungswerte oder mit Beispielen decken. (vgl. 1.1.) Es hat den Anschein, dass die leidenschaftlichen Diskussionen bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen kaum Einfluss auf die Praxis an Institutionen hätte. Eine der befragten Lehrpersonen bestätigt das Gefühl, da sie die Meinung vertritt, dass kaum Weiterentwicklungen hinsichtlich des Heterogenitätsdiskurses in der Gesellschaft und im Bildungswesen stattgefunden hätten. Zusätzlich betont sie, dass Heterogenität ein „*gesellschaftlich großes Problem*“ darstellt und im Zuge der Nivellierung der Lernenden im Sinne einer ‚Homogenisierung‘ (vgl. 4.1.) Heterogenität weiter als „Störfaktor“ angesehen wird, selten als Motivation. Hinzu kommt, dass die Umsetzung, Heterogenität positiv für den Unterricht zu nutzen, oft schon an der Bereitstellung von adäquatem/authentischem Material für DaZ-LernerInnen in der Erwachsenenbildung (vgl. Gadatsch 1991, 60ff zitiert nach Demmig 2007, 14) bzw. an der Unsicherheit im Umgang mit dem Material scheitert, so eine der befragten Lehrpersonen. (vgl. 4.4.1.) Zusätzlich geht nach Ansicht der zweiten Lehrkraft „*die Schere auseinander*“ zwischen „*den Personen, die diese tollen Theorien*“, *im Umgang mit Heterogenität entwickeln, und den Personen, die in der Praxis tätig sind*“. Diese kritische Sichtweise bekräftigt auch den Ansatz von Demmig (2007, 197), der auf die oft isolierte Betrachtungsweise von qualitativen Studien zur Erforschung des Unterrichts und Aktionsforschung in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung aufmerksam macht.

Hinzu kommt, dass heterogene Lerngruppen im DaZ-Unterricht generell wenig empirisch erforscht wurden und daher auch nur teilweise eine Rückbindung an eine Theorie stattfinden kann (Demmig 2007, 164).

Des Weiteren befindet sich nach Meinung beider Lehrkräfte Heterogenität bei Lernenden ständig im Prozess, der sich fortlaufend verändert und weiterentwickelt, und sie verstehen demnach Heterogenität als „wandelbaren“ Begriff (Wenning 2007, 23f) (vgl. 3.).

Beide Lehrpersonen sind der Auffassung, dass die Deutschkurse, die sie unterrichten, als „Gesamtkonzept“ betrachtet werden sollten, demnach mehr als nur Stoffvermittlung sind, und bekräftigen damit die Sichtweise von Vielau (1995, 74f), dass oft in der gegenteiligen Einstellung Heterogenität als Problem bewertet wird. (vgl. 4.3.3.)

Zu den positivsten und für den Unterricht produktivsten Heterogenitätsfaktoren zählen die Lehrkräfte die Nationalitätenvielfalt, also die unterschiedlichen Kulturen und Muttersprachen,

sowie die soziale Situation der Lernenden, wobei das Konfliktpotenzial hinsichtlich kultureller Unterschiede ebenso genannt wurde. Die Koedukation wird als „belebend“ empfunden und der Faktor des Alters wird nur am Rande erwähnt. In den Interviews mit den Lehrenden kamen zusätzlich folgende Merkmale zur Sprache: die individuelle Kooperationsbereitschaft bzw. die „*Integrationswilligkeit*“, der persönliche Charakter des Individuums, unterschiedliche Leistungen, Aufenthaltsdauer im Zielland, Sprachstand, Migrationserfahrung, Größe der Unterschiede des Sprachsystems ihrer Muttersprache zur Zielsprache Deutsch.

Es wurden im Vergleich insgesamt 7 Heterogenitätsmerkmale von den 23 Merkmalen aus der detaillierten Auflistung des Goethe-Instituts (Buhlmann/Goethe Institut 2009) für ZuwanderInnen genannt. Größtenteils gingen die befragten Lehrpersonen eingehender auf kulturelle, persönliche und soziale Faktoren des Lernens ein. Zur Thematisierung der Unterschiede im Unterricht (vgl. Vielau 1995, 73) bedienen sich die Lehrkräfte am häufigsten kultureller und sozialer Merkmale. Der Faktor der Leistungsheterogenität (vgl. Höhmann 2004) hinsichtlich der vier Fertigkeiten wurde im Interview mehrmals hervorgehoben und wird von den Lehrkräften als eher ‚erschwerend‘ für den Unterricht empfunden. Auch das Konfliktpotenzial aufgrund kultureller Herkunft (vgl. Demmig 2007, 103f) und teilweise traumatischer Migrationserfahrungen stelle für sie Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen dar. Die Abgrenzung vom Deutschlehrer zum Psychologen im Umgang mit solchen sensiblen Situationen sei unbedingt notwendig, betont eine der befragten Lehrpersonen, da die DeutschlehrerInnen diesbezüglich auch keine Qualifikationen besitzen. (vgl. Paleit 1994, 18f) (vgl. 4.4.1.)

In Bezug auf die Merkmale von Demmig (2007, 25), die sich auf Lerntypen und Lernstrategien konzentrieren, wurden lediglich 3 der 12 Faktoren angeführt. (vgl. 3.1.3.) Dadurch, dass die Lehrkräfte zwar mehrere unterschiedliche Heterogenitätsfaktoren im Interview eingebracht haben, aber einige nur indirekt angedeutet wurden, kann man davon ausgehen, dass sie sich der Verschiedenheit der LernerInnen und der individuellen Faktoren bewusst sind, die einzelnen Merkmale jedoch von einer eher ganzheitlichen Perspektive betrachten. Wie schon mehrfach erwähnt, ist diese Betrachtungsweise auch sehr erwünscht im Umgang mit Heterogenität. (vgl. Krüger-Potratz 2011, 187; 191-193; Höhmann 2004) Darüber hinaus lassen die unterschiedlichen Bezeichnungen der Heterogenitätsbegriffe darauf schließen, dass die Lehrpersonen zumindest regelmäßig über die Heterogenität der Lernenden reflektieren, was in Zusammenarbeit mit heterogenen Lerngruppen zusätzlich befürwortet wird. (vgl. Demmig 2007, 24; 194; Höhmann 2009, 31ff) (vgl. 4.6.2.)

Dies sollte gerade auch deswegen geschehen, weil der Lehrperson die größte Verantwortung im Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen zugesprochen wird, so auch die Meinung beider befragten Lehrkräfte. (vgl. Hinz 1993, 414; Becker 2004, 10ff; Höhmann 2011, 31ff) (vgl. 4.4.)

Aus den Interviews ging eindeutig hervor, dass die Lehrkräfte für ihren Beruf eine große Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit voraussetzen und sie diese Fähigkeiten als besonders wichtig empfinden, um im Austausch mit den Lernenden für Vielfalt und Unterschiede offen zu sein. (Höhmann 2009, 31ff; Wenning 2007, 28ff) Die Sensibilität ist nach Ansicht der einen Lehrperson auch hilfreich, um situationsbezogen auf den Unterrichtsverlauf hinsichtlich heterogener Unterschiede reagieren zu können und entweder die Heterogenität produktiv zu nutzen, zu provozieren oder auch teilweise zu „*unterdrücken*“, falls für den Moment erforderlich.

Nach Aussagen der Lehrpersonen, ist die Selbstreflexion der KursleiterInnen, genauso wie die Reflexion der Lernenden über das Bewusstmachen des Lernprozesses, unerlässlich. (vgl. 4.6.2. - Lerndiagnose)

Parallel zum Lernprozess der KursteilnehmerInnen verstehen die befragten Lehrkräfte ihre Teilnahme auch als fortlaufenden Prozess und schreiben dem Faktor der Lehrerfahrung besondere Bedeutung zu.

Eine der befragten Lehrpersonen ist der Ansicht, dass sie durch die Lehrerfahrung, also den Austausch mit den Lernenden, immer mehr in der Lage ist, ihre didaktisch-methodischen oder auch pädagogischen Entscheidungen zu modifizieren. Die andere Lehrperson sieht vor allem in dem „*Selbst Ausprobieren*“ von unterschiedlichen Methoden und Zugängen und in dem „*Nicht Zurückschrecken*“ vor neuen, herausfordernden Unterrichtssituationen in heterogenen Lerngruppen eine positive Weiterentwicklung der Lehrerfahrung. Erstaunlicherweise haben beide Lehrkräfte bei der Frage bezüglich der adäquaten Didaktik bzw. bei den Empfehlungen und Ratschlägen für unerfahrene Lehrkräfte keine speziellen didaktischen Konzepte beschrieben, sondern eher pädagogische „*Verhaltenstipps*“ in der Interaktion mit heterogenen Lerngruppen vermittelt. Zum einen unterstreicht die eine Lehrperson, den Dialog mit den Lernenden zu suchen und in den Vordergrund zu stellen, anstatt nur den vorgegebenen Lernstoff abzuarbeiten. Zum anderen weist die zweite Lehrperson darauf hin, niemanden aus der Lerngruppe zu vergessen, auch niemanden aus der Gruppe vergessen herauszufordern und die Heterogenität der Lernenden ernst zu nehmen und einen Weg zu finden ihre Fähigkeiten

zu akzentuieren. Auch wenn sich aus den beschriebenen Unterrichtsmomenten aus den Interviews „Grundzüge“ bzw. Ähnlichkeiten von Konzepten wie beispielsweise der Binnendifferenzierung oder didaktischen Handlungsfelder aus der Erwachsenenbildung ablesen lassen, kann man davon ausgehen, dass die befragten Lehrpersonen keine allgemein gültige Strategie im Umgang mit heterogenen Lerngruppen vertreten. Das entspricht auch dem Ansatz von Nunan (1989, 129) zitiert nach Demmig (2007, 163), „dass ein und dieselbe Herangehensweise in einem Unterrichtskontext ‚funktionieren‘ kann und in einem anderen wieder nicht.“

Es ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass die befragten Lehrpersonen sämtliche Ansätze für einen positiven und produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes (vgl. 4.7.1.) erarbeitet wurden, in ihrem Unterricht berücksichtigen und ihre Haltung Heterogenität befürwortet. Angelehnt an diese Thesen lässt sich anhand der Interviews erkennen, dass die Lehrpersonen Verantwortung gegenüber den Lernenden übernehmen, indem sie die Heterogenität in der Lerngruppe bewusst wahrnehmen und Vielfalt als Selbstverständnis ansehen. Die KursleiterInnen sind sich auch bewusst, dass der positive Umgang mit Heterogenität in der Lerngruppe ein großes Maß an pädagogischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen erfordert. Dazu zählt auch, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Potenziale der LernerInnen erkennen, wertschätzen und entsprechend fördern zu können. Dazu sei es aber äußerst wichtig, betonen die befragten Lehrkräfte, dass die Kommunikation, also der Austausch der MitarbeiterInnen innerhalb einer Bildungsinstitution, stattfinde, um zum Beispiel die Anwendung unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden in den verschiedenen Unterrichtsmomenten zu optimieren.

Auch der Ansatz von Wenning (2007, 28ff) deckt sich mit der These, dass es kein Patentrezept im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gibt. Anstatt dessen fordert er auf, folgende Punkte zu beachten: das *Akzeptieren* der jeweiligen Heterogenität als Grundlage/Voraussetzung institutionalisierten Lernens. Dabei unterscheidet er den *reflexiven Umgang* und die *produktive Nutzung* von Heterogenität. Beim reflexiven Umgang geht es darum, die verschiedenen Differenzmerkmale bewusst wahrzunehmen und sie in Bezug zu Lehr- und Lernprozessen zu diagnostizieren bzw. zu evaluieren. Die Auswirkungen der Differenzen auf den Bildungsprozess sollen somit in eine günstige Richtung gelenkt werden. Dabei soll eines immer klar bleiben: es gibt keine „einzig richtige Lösung bzw. Umgangsform“ für heterogene Lerngruppen. Vielmehr geht es darum, in den unterschiedlichen Situationen, wo bestimmte Heterogenitätsmerkmale stärker ausgeprägt beobachtbar werden und großen Einfluss auf den Lehr-/Lernprozess nehmen, flexibel und

adäquat reagieren zu können. Aus Sicht von Wenning (2007, 28ff) kann das Ergebnis aber immer nur als *relativer* Erfolg gesehen werden. (vgl. 4.5.1.)

Gleichmaßen weist Vielau (1995, 75f) darauf hin, dass ein generelles Umdenken notwendig wäre, um Heterogenität im Unterricht akzeptieren zu können. Denn auch mit Unterrichtskonzepten wie der Binnendifferenzierung ist keine allgemein gültige Lösung für alle heterogenen Lerngruppen gefunden (Vielau 1995, 79). Wichtig dabei ist, dass die gemeinsame Lerngrundlage der Gruppe bewahrt bleibt, also eine „gemäßigte“ Heterogenität der Lernenden vorherrscht, um einen produktiven Umgang zu gewährleisten. Grundsätzlich kann ein Konzept für heterogene Lernsituationen nur dann positiv umgesetzt werden, wenn die Lernumgebung dieses Potenzial anerkennt und die Heterogenität im Sinne von Möglichkeiten wertschätzt. (Vielau ebd.)

Nach Angaben von einer der befragten Lehrkräfte müsste man eine Institution finden bzw. in einer Institution angestellt sein, in der man grundlegend die Möglichkeit bekommt, Heterogenität bei den Lernenden als Potenzial zu sehen, und in der die (Arbeits-)Konditionen angemessen sind. Damit werden im Speziellen das Team und die Zusammenarbeit sowohl zwischen Institution und MitarbeiterInnen als auch die Kommunikation unter den KollegInnen gemeint. Aus dem Gespräch mit den Kursleitern kann man zusätzlich schließen, dass ein direkter Zusammenhang besteht zwischen der Arbeitssituation der Lehrenden und deren Umgang mit (heterogenen) Lerngruppen. Die äußere Differenzierung (zum Beispiel die Niveaugruppenbildung oder Differenzierung nach Alphabetisierungsgrad) an Volkshochschulen wäre ein „Luxus“ nach Angaben einer der Lehrpersonen. Zweifelsohne gibt es trotz einer solchen Differenzierung im Vorfeld „genügend“ Heterogenitätspotenzial (zum Beispiel kultureller oder sozialer Natur, sowie persönliche Motivation, Lernerfahrung, Lerntyp, usw.) (vgl. Demmig 2007, 15)

In den Interviews wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen somit zu den maßgeblichen Faktoren zählen, die es überhaupt ermöglichen bzw. begünstigen, mit Heterogenität produktiv im Unterricht umgehen zu können. Nur allein durch das Verantwortungsbewusstsein gegenüber den KursteilnehmerInnen oder eine erhöhte Empathiefähigkeit der Lehrperson gegenüber ihrer heterogenen Lerngruppe wird noch kein Rahmen für einen positiven Umgang mit Heterogenität geschaffen. Erst durch die Zusammenarbeit von Institution und MitarbeiterInnen und Bereitstellung notwendiger Ressourcen kann eine Herangehensweise mit dem Thema ermöglicht werden. (vgl. Krüger-Potratz 2011, 187f; Buholzer/Kummer Wyss

2010, 9-10; Lehberger/Sandfuchs 2008, 16-17; Duxa 2001, 20ff; Christ 1990, 122ff; Steiner-Khamsi 2010, 24-35; 4.3. Rolle der Lehrperson)

Zur Erinnerung die Aussage einer der Lehrkräfte, die die Situation im (österreichischen) Bildungswesen unterstreicht: „*Jeder kriegt das, was sich die Gesellschaft leisten will. (...) Oder du bist Idealist. (...) Ist auch ok.*“

Zusammengefasst war die empirische Untersuchung an den zwei Einrichtungen der Volkshochschule Wien durchweg von positiven Beispielen geprägt, um im Unterricht Heterogenität bei den Lernenden anzunehmen und diese für den Lernprozess produktiv bzw. positiv zu nutzen. Die Umgangsformen (vgl. 4.5.) der befragten Lehrpersonen lassen sich den Reaktionsformen im Umgang mit Heterogenität nach Weinert (1997), auch wenn diese in erster Linie für Lehrpersonen aus dem Schulwesen entstanden sind, wie folgt zuordnen:

Zum Einen zu Punkt (3) *Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen Schülern (aktive Reaktionsform)*, da beiden Lehrkräften die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit der KursteilnehmerInnen bewusst ist und sie regelmäßig darüber reflektieren bzw. sich damit bewusst auseinandersetzen. Des Weiteren versuchen sie durch unterschiedliche Lernstrategien und durch verschiedene didaktische und inhaltliche Zugänge alle TeilnehmerInnen anzusprechen.

Zum Zweiten zu Punkt (4) *Gezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform)*, da sich aus den Beschreibungen der Lehrkräfte der Unterrichtsführung Grundzüge der Binnendifferenzierung ableiten lassen und sie auch bereit sind, differenziert auf die KursteilnehmerInnen einzugehen. Auch wenn im Hintergrund das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus aufgrund der Integrationsvereinbarung steht, versuchen sie die Lernfortschritte der Lernenden individuell zu betrachten und flexibel hinsichtlich ihrer didaktischen Entscheidungen im Unterricht zu sein.

Zu den Ergebnissen der Lernendeninterviews ist zu sagen, dass durchwegs alle befragten KursteilnehmerInnen die Lernatmosphäre und ihre KursleiterInnen schätzen. Sie sehen in der heterogenen Zusammensetzung ihrer Kursgruppe mit dem gemeinsamen Ziel Deutsch zu lernen eine Basis, die für alle „gleich“ ist. Dem Interesse der TeilnehmerInnen zufolge wirkt die Thematisierung der Unterschiedlichkeiten belebend auf den Unterrichtsalltag und gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich zu verschiedenen Themen und Ansichten einzubringen.

Grob gesagt ist das Ergebnis der Fallanalyse, dass ein positiver/produktiver Umgang mit heterogenen Lerngruppen möglich ist und an Einrichtungen der Volkshochschule durchwegs erwünscht ist. Dazu müssen aber eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein, die in der Erwachsenenbildungslandschaft nicht immer umgesetzt werden, wie etwa eine gezielte, äußere Differenzierung, Bereitstellung von vielfältigem Material und methodisch-didaktische Kenntnisse der pädagogisch Verantwortlichen, gerechte Entlohnung der Lehrkräfte, Zusammenarbeit und Kommunikation des Lehrerteams, Offenheit und Bereitwilligkeit, neue Entwicklungen der Erwachsenenbildungsforschung/Lehrforschung zu realisieren.

Im Gegensatz zur Schulpädagogik gibt es kaum wissenschaftliche Literatur zum Umgang mit Heterogenität in der Erwachsenenbildung, und auch empirische Studien sind kaum vorhanden. Aus diesem Grund wäre es für die Entwicklung der Erwachsenenbildung und Optimierung der Lernprozesse bzw. Umsetzung von Lehrstrategien im Umgang mit Heterogenität wünschenswert, Forschungsanstrengungen empirischer Art aufzuwenden und diese mit Ansätzen der (Sprach-)Lehr-Lernforschung in Verbindung zu setzen, um die Bedürfnisse von Lehrpersonal und KursteilnehmerInnen analysieren und darauf reagieren zu können.

9 Zusammenfassung

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, wie sich Lehrkräfte einer VHS mit heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen, wurde eine empirische Fallstudie an zwei Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen in DaZ-/Integrationskursen durchgeführt.

Die (Wiener) Volkshochschulen, einer der wichtigsten Vertreter der Erwachsenenbildung in Österreich, sind um einen positiven/produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen bemüht und leisten aufgrund des Bildungsangebotes und der Organisation einen bedeutenden Beitrag für Gesellschaft, Bildung und Integration. Entgegen allen Erwartungen ist jedoch dieser Themenbereich sowohl theoretisch als auch empirisch nur wenig erforscht, obwohl gerade dort erwartungsgemäß stark heterogene Lerngruppen anzutreffen sind. Nach Aussagen der befragten Lehrpersonen wird Heterogenität in der Gesellschaft generell (noch) als großes Problem angesehen. Zusätzlich deuten die Lehrpersonen darauf hin, dass oftmals Personen Theorien zum produktiven Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen ausarbeiten, diese Theorien in der Realität aber nicht anwendbar bzw. nicht empirisch begründet seien.

Diese Diplomarbeit beleuchtet den Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen aus gesellschaftlicher und bildungstheoretischer Sicht. Es handelt sich dabei um ein Thema, über

das im Schulwesen anhaltend diskutiert wird, um die Vielfalt der SchülerInnen zu fördern und im Sinne einer Akzeptanz des Verschiedenen zu handeln. Jedoch scheint die Umsetzung aufgrund der starr verankerten Schulstruktur schwierig zu sein. Zum aktuellen Zeitpunkt wird Heterogenität bei den Lernenden von Gesellschaft und Lehrerschaft eher als etwas „Erschwerendes“ empfunden.

Mit dieser Arbeit wurde versucht, neben dem ganzheitlichen Blick auf den Umgang mit Heterogenität, bestimmte diskursfähige Aspekte herauszuarbeiten, die zu Beginn des Verfassens der Arbeit hinterfragt wurden. Unter anderem wurde anfangs das gleiche Unterrichts- bzw. Lernziel für alle TeilnehmerInnen angezweifelt. Wie aus der empirischen Fallstudie hervorgeht, ist es gerade beim Sprachenlernen unangemessen, von vornherein ein einziges Lernziel für alle TeilnehmerInnen festzulegen, da es in der Praxis aufgrund der verschiedenen Spracherwerbsformen und individuellen Lernprozesse unrealistisch ist, dieses auch zu erreichen.

Weiters ist festzuhalten, dass sich die Lehrkräfte der Heterogenität bei ihren KursteilnehmerInnen durchaus bewusst sind und versuchen, sich aktiv mit den einzelnen Faktoren situationsbezogen (im Unterricht) auseinanderzusetzen. Dabei kommen kulturelle, sprachliche und soziale Faktoren am stärksten zum Tragen. Aus eigenen Erfahrungen können die Lehrpersonen aber auch von Beispielen erzählen, in denen der Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Grenzen stößt. Einerseits können bestimmte Unterschiede der kulturellen Herkunft Konflikte innerhalb der Lerngruppe auslösen und die Lernatmosphäre bzw. den Lernfortschritt erheblich negativ beeinflussen. Andererseits haben sie auch Verständnis für andere Lehrkräfte, die dem Umgang mit Heterogenität skeptisch gegenüberstehen. Geringe Entlohnung, kaum äußere Differenzierung und wenig Kommunikation bzw. Zusammenhalt der KollegInnen und innerhalb der Institution sind die drei maßgebenden Faktoren, die bei der Lehrerschaft zu Frustration und Resignation führen können.

Nichtsdestotrotz fühlen sich die Lehrpersonen dafür verantwortlich, alle ihre KursteilnehmerInnen zu „erreichen“, auch wenn das heißt, unterschiedliche Lernzugänge anzuwenden und verschiedene Lehr-/Lernmethoden auszutesten. Sie sehen in ihrer positiven Haltung gegenüber Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit die Basis für einen effektiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.

Beide Lehrpersonen empfehlen des Weiteren, bei anfänglichem „Misslingen“ der Vorhaben bei heterogenen Lerngruppen nicht aufzugeben und selbst verschiedene didaktische und methodische Lernzugänge auszuprobieren. Sie vertreten die Ansicht, dass genau wie der Prozess der Heterogenität bei den Lernenden, ebenso der Umgang mit Heterogenität als Lehrperson einen ständigen Prozess darstellt und die gesammelten Erfahrungen maßgeblich sind für die Unterrichtsführung. Im Gegensatz zum Schulwesen sehen sich die Lehrkräfte der Erwachsenenbildung nicht als Erzieher, sondern vielmehr als Begleiter und Berater im Lernprozess und unterstützen mit ihrer persönlichen Haltung gegenüber Heterogenität die positive Lernatmosphäre und den positiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit im Unterricht.

Die Befragung der Lernenden in den zwei DaZ-/Integrationskursen hat ergeben, dass sie sich trotz der heterogenen Zusammensetzung in der Lerngruppe sehr wohl fühlen. Für sie gehört die Verschiedenheit der KollegInnen zum Kursalltag, sie sind jedoch an der Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten bezüglich ihrer Kursgruppe interessiert.

Zu dieser empirischen Fallstudie bleibt aber noch zu sagen, dass sie lediglich eine einseitig positive Sichtweise im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufzeigen kann. Aus den Interviewgesprächen geht aber auch eindeutig hervor, dass im Bereich der Erwachsenenbildung in der Praxis oft gegenteilige Situationen der Fall sind.

Auch wenn die geleistete empirische Fallstudie keine quantitativ repräsentative Datenmenge aufweist, könnte sie Anregungen bieten zur Überprüfung von bestehenden Hypothesen zum (produktiven) Umgang mit heterogenen Lerngruppen und könnte durch das Aufzeigen von Bedürfnissen das jeweilige Entscheidungsverhalten beeinflussen. Zusätzlich soll deutlich gemacht werden, dass im Bildungsbereich der Erwachsenenbildung sowohl theoretische als auch empirische Analysen und Vertiefungen notwendig wären, um diesbezüglich aussagekräftige Thesen zu erarbeiten.

Interessant hierbei wäre, eine umfassende Analyse des Umganges mit Heterogenität an den unterschiedlichen Institutionen in der Erwachsenenbildung mit den KursleiterInnen durchzuführen. Dabei könnte auch die Heterogenität der Lehrkräfte eingehender untersucht werden, die durch ihre verschiedenen Biographien und Einstellungen, sowie durch verschiedene Vorgehensweisen auf didaktisch-methodischem und linguistischem Gebiet bedingt ist.

10 Literaturverzeichnis

ARNOLD, Rolf (2010), „Erwachsenwerden“, in: Rolf ARNOLD/Sigrid NOLDA/Ekkehard NUISSL (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92.

BARKOWSKI, Hans (2007), „Deutsch als Zweitsprache“, in: Karl-Richard BAUSCH/Herbert CHRIST/Hans-Jürgen KRUMM (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl., Tübingen: A. Frankcke, 525-529.

BAUMERT, Jürgen (2002), *PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

BECKER, Gerold (2004), „Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe“, in: Herbert ALTRICHTER/Gerold BECKER (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, Friedrich Jahresheft; 22. Seelze: Friedrich-Verlag, 10-12.

BOLLER, Sebastian/ROSOWSKI, Elke/STROOT, Thea (Hrsg.) (2007), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BOS, Wilfried (2004), *Heterogenität – eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*, Münster: Waxmann.

BRÄU, Karin (2005), *Heterogenität als Chance – vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster: LIT Verlag.

BRÜGGELMANN, Hans (2001), Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven; Vortragsmanuskript zu: Befunde der Forschung – Perspektiven der Pädagogik, Universität Halle-Wittenberg, am 27. 09. 2001 [online] <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/2002ss/integraschu/infos/bruegshall.rtf> [abgerufen am 25.07.2013]

BUHLMANN, Rosemarie/Goethe-Institut München (2009), *Deutsch für Zuwanderer. Rahmencurriculum für Integrationskurse*, 1. Aufl., Berlin: Cornelsen.

BUHOLZER, Alois/KUMMER WYSS, Annemarie (Hrsg.) (2010), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Zug: Klett und Balmer.

CHRIST, Herbert (1990), *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung – eine empirische Untersuchung*, Tübingen: Narr.

DE CILLIA, Rudolf (2012), „Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik – Sprachförderung – Diskursanalyse“ in: Heinz FASSMANN/Julia DAHLVIK (Hg.), *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven*, 2. überarb. Aufl., Göttingen: V&R unipress, 185-212.

DEMMIG, Silvia (2007), *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung – eine qualitative Studie*, München: Iudicium.

DUXA, Susanne (2001), *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihrer Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

FAULSTICH, Peter/ZEUNER, Christine (2008), *Erwachsenenbildung – Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*, 3. Aufl., Weinheim und München: Juventa.

GADATSCH, Michael (1991), *Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“*, Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, 60ff.

GOGOLIN, Ingrid (2006), *„Einführung in die interkulturelle Pädagogik.“* Opladen + Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag

HEINZEL, Friederike/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2002), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*, Opladen: Leske + Budrich

HINZ, Andreas (1993), „*Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation.*“ Hamburg: Curio Verlag.

HÖHMANN, Katrin (2004), „Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität im Lehreralltag“, Studie in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sprachvermittlung. [online] www.eu-mail.info/resources/germany/ifs_041003.ppt [abgerufen am 19.11.12]

HÖHMANN, Katrin (2008), „Umgang mit Vielfalt“, Exzellenzforum. [online] http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Thesen_Hoehmann_-_Umgang_mit_Vielfalt.pdf [abgerufen am 09.10.12]

HÖHMANN, Katrin (2009), „Heterogenität: Eine begriffliche Klärung.“, in: Katrin HÖHMANN/Rainer KOPP/Heidemarie SCHÄFERS/Marianne DEMMER (Hrsg.), *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 27-35.

HOPF, Christel (2003), „Qualitative Interviews – ein Überblick“, in: Uwe FLICK (Hrsg.), *„Qualitative Forschung. Ein Handbuch.“*, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 349-360.

KÖSEL, Edmund (1993), „*Die Modellierung von Lernwelten*“, Elztal-Dallau: Laub, 248.

KRASHEN, Stephen (1983), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford [u. a.]: Pergamon Press.

KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2011), „Intersektionalität“, in: Hannelore FAULSTICH-WIELAND (Hrsg.), *„Umgang mit Heterogenität und Differenz“*, Bd. 3, Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 183-200.

KUCKARTZ, Udo/DRESING, Thorsten/RÄDIKER, Stefan/STEFER, Claus (2008), *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

KUCKARTZ, Udo (2010), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

LEHBERGER, Reiner/SANDFUCHS, Uwe (2008), „Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen“, in: Reiner LEHBERGER/Uwe SANDFUCHS (Hrsg.), *„Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht.“* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-17.

LENZ, Werner (2005), *Porträt Weiterbildung Österreich*, 2. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

LUTZ, Helma (2001), „*Unterschiedlich verschieden*.“ Opladen: Leske + Budrich.

MEYER, Hilbert (2011), *Was ist guter Unterricht*, 8. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor, 23-132.

NUSSL, Ekkehard (2010), „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, in: ARNOLD, Rolf/NOLDA, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-82.

NUNAN, David (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press, 129.

PALEIT, Dagmar (1994), „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Anforderungen an die Qualifikation von Kursleitenden“, *Deutsch Lernen* 1, 18-23.

RAWLS, John (1979), „*Eine Theorie der Gerechtigkeit*.“ Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

REBEL, Karlheinz (2010), „*Heterogenität als Chance nutzen lernen*.“ Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SCHMIDT, Christiane (2003), „Analyse für Leitfadeninterviews“, in: Uwe FLICK (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 447-456.

SCHOLZ, Ingvalde (2010), *Pädagogische Differenzierung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

SCHRAMM, Karen (1996), *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*, Münster [u. a.]: Waxmann.

SIEBERT, Horst (2006), *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Grundlagen der Weiterbildung, 5. überarb. Aufl., Augsburg: Ziel.

SKIBA, Dirk (2010), „Heterogenität“, in: Hans BARKOWSKI (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen [u. a.]: Francke, 116.

STEINER-KHAMSI, Gita (2010), „Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungsebenen und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten“, in: Marianne KRÜGER-POTRATZ/Ursula NEUMANN/Hans H. REICH (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit*, Münster: Waxmann Verlag GmbH, 24-35.

STEINKE, Ines (2003), „Gütekriterien qualitativer Forschung“, in: Uwe FLICK (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 319-331.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2004), „System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe“, in: Herbert ALTRICHTER/Gerold BECKER (Hrsg.), *„Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken.“* Friedrich Jahresheft; 22. Seelze: Friedrich-Verlag, 6-9.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2008), „Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen“, in: Reiner LEHBERGER/Uwe SANDFUCHS (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-78.

URBAN, Klaus (1990), *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit*, Heidelberg: Schindele, 45)

VIELAU, Axel (1995), „Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen – Heterogenität als Problem und Chance“, in: Günter BURGER (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hüber, 68-80.

WARZECHA, Birgit (2003), *Heterogenität macht Schule – Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*, Münster: Waxmann.

WEINERT, Franz E. (1997), „Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden.“ in Meinert A. MEYER (Hrsg.), *Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit*, Friedrich Jahresheft; 15. Seelze: Friedrich-Verlag, 50-52.

WENNING, Norbert (2007), „Heterogenität als Dilemma Bildungseinrichtungen.“ in Sebastian BOLLER, / Elke, ROSOWSKI/ Thea, STROOT (Hrsg.), *Heterogenität im Unterricht*, Weinheim und Basel: Beltz, 21-31.

WITTPOTH, Jürgen (2009), *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Bd. 4, Einführungstexte Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

WOLF, Gertrud (2011), *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenpädagogischen Lerntheorie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen:

Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur [online]
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/daten_und_fakten/finanzierung.php
[abgerufen am 14.05.13]

Website des deutschen Schulpreises [online] <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8771.asp> [abgerufen am 09.10.12]

Website des Verbandes österreichischer Volkshochschulen [online]
<http://www.vhs.or.at/65/> [abgerufen am 14.03.13]
<http://www.vhs.or.at/109/> [abgerufen am 14.03.13]

Website Wiener Volkshochschulen GmbH [online]
<http://www.vhs.at/11147.html> [abgerufen am 14.03.13]
<http://www.vhs.at/kursprogramme/bildungfueralle/#/6/> [abgerufen am 14.03.13]
<http://www.vhs.at/einstufung.html> [abgerufen am 14.03.13]
<http://www.vhs.at/kursprogramme/bildungfueralle/#/4/> [abgerufen am 14.03.13]

Website des Jugendbildungszentrum an der Volkshochschule Ottakring – JUBIZ [online]
<http://www.vhs.at/jubiz> [abgerufen am 14.03.13]

Website der Volkshochschule Favoriten [online] <https://www.vhs.at/vhsfavoriten.html>
[abgerufen am 14.03.13]

11 Anhang

Interviewleitfaden der KursleiterInneninterviews

Interviewleitfaden der Lernendeninterviews

Postskriptum nach Interview

Kurzfassung

Abstract

Lebenslauf

KursleiterInneninterview - Leitfaden

Projektname/Titel der Diplomarbeit:

„Wie setzen sich Lehrkräfte einer VHS mit heterogenen Lerngruppen auseinander? Zum Umgang mit Heterogenität unter dem speziellen Aspekt der Erwachsenenbildung“

Ort:

Datum:

GesprächspartnerIn:

Dauer:

1. Angaben zur Person: (vorab)

- Wie lange sind Sie bereits als Lehrperson tätig?
- Seit wann unterrichten Sie DaZ-/Integrationskurse an einer Institution der Wiener Volkshochschulen?
- Beschreibung der unterrichtenden Kursgruppe (Kurstufe, Anzahl TeilnehmerInnen, Anzahl der Wochenstunden, etc.)

2. Thema „Heterogenität“:

- Was bedeutet für Sie Heterogenität und welche Schlagwörter bringen Sie mit dem Begriff „Heterogenität“ in Verbindung?
- Ihrem Eindruck nach, wie wird mit Heterogenität bei Lernenden innerhalb der Gesellschaft/allgemein im Bildungswesen umgegangen?

3. Thema „Heterogenität im Unterricht“:

- Welche Heterogenitätsfaktoren fallen Ihnen spontan zu Ihrer derzeitigen LernerInnengruppe ein und inwiefern wissen Sie über die einzelnen (genannten) Heterogenitätsfaktoren der LernerInnen Bescheid?
- Inwiefern beeinflussen die genannten Heterogenitätsfaktoren Ihren Unterricht bzw. in welchen Situationen wird Heterogenität ‚beobachtbar‘? Gibt es tendenziell Situationen, die sich öfters/ständig wiederholen? Gibt es einen Faktor der H., der für Sie „am stärksten“ im Unterricht vorkommt? (mit dem Sie sich am meisten beschäftigen?)
- Worin bestehen aus Ihrer Sicht die besonderen Chancen der Heterogenität (bzw. den von Ihnen genannten Heterogenitätsfaktoren) in ihrer Gruppe? (Beispiel?)
- Worin bestehen aus Ihrer Sicht die besonderen Probleme / Konflikte der Heterogenität (bzw. den von Ihnen genannten Heterogenitätsfaktoren) in ihrer Gruppe? (Beispiel?)
- Was sind ihre didaktischen/pädagogischen Entscheidungen, um im Unterricht mit dieser Heterogenität umzugehen?
- Wird Heterogenität im Unterricht thematisiert? Grund? Beispiele?

4. Abschließend:

- Haben Sie rückblickend den Eindruck, dass sich Ihre Einstellung und Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Laufe Ihrer Ausbildung/Ihres Berufslebens gewandelt haben? Wenn ja, könnten Sie mir das bitte näher erläutern!
- Welche Tipps würden Sie (noch unerfahrenen) KursleiterInnen im Umgang mit Heterogenität bei den Lernenden geben?
- Wie nehmen die Lernenden Heterogenität innerhalb ihrer Kursgruppe wahr?

LernerInneninterview - Leitfaden

Projektname/Titel der Diplomarbeit:

„Wie setzen sich Lehrkräfte einer VHS mit heterogenen Lerngruppen auseinander? Zum Umgang mit Heterogenität unter dem besonderen Aspekt der Erwachsenenbildung“

Ort:

Datum:

GesprächspartnerIn:

Dauer:

1. Angaben zur Person:

- Wie viele Deutschkurse haben Sie an der Wiener VHS bereits besucht?
- Warum lernen Sie Deutsch?

2. Thema „Heterogenität“:

- Heterogenität bei Lernenden bedeutet so viel wie Unterschiedlichkeit bei Lernenden, Verschiedenheit – sind diese Begriffe für Sie eher positiv oder negativ und warum?
- Welche Unterschiede gibt es in ihrer Kursgruppe? (z. B. Sprachen, Alter, Lernerfahrung, etc.)
- Wie geht es Ihnen mit diesen Unterschieden im Unterricht? Fühlen Sie sich in Ihrer Kursgruppe wohl?
- Wie beurteilen Sie all diese Unterschiede? (interessant, positiv, egal, negativ)
- Machen diese Unterschiede das Deutschlernen im Unterricht ‚schwieriger‘ oder ‚leichter‘?

3. Thema „Heterogenität im Unterricht“:

- Sie haben vorher gesagt, dass sie Deutsch lernen, weil XXXX. Wissen Sie auch warum Ihre KollegInnen Deutsch lernen wollen? Beeinflusst das unterschiedliche Interesse den Unterricht?
- (Sie befinden sich ja alle in Kursstufe X) Sind Sie der Meinung, dass alle KursteilnehmerInnen „gleichgut“ sind (das gleiche Leistungsniveau haben)? Finden Sie es störend, wenn einer besser oder schlechter im Unterricht ist und warum?
- Haben Sie Interesse daran über die vielen verschiedenen Sprachen, Länder, Religionen, Bräuche, Hobbies, Stärken, Schwächen, etc. ihrer KollegInnen im Unterricht zu sprechen? Wenn ja, was interessiert Sie am meisten?
- Haben Sie den Eindruck, dass ihr/e KursleiterIn auf die einzelnen Bedürfnisse/Wünsche von Ihnen und Ihren KurskollegInnen eingeht?
- Gibt es im Unterricht Situationen, die sie als störend empfinden?
- Gibt es im Unterricht Situationen, die sie als förderlich für das Deutschlernen empfinden?
- Was gefällt Ihnen besonders im Unterricht?

- Was stört Sie besonders im Unterricht?

4. Abschließend:

- Würden Sie lieber einen Deutschkurs besuchen, in dem z.B. alle die gleiche Muttersprache sprechen, das gleiche Interesse haben, „gleich gut Deutsch können“, usw. also wo es weniger Unterschiede gibt oder wo die KursteilnehmerInnen unterschiedlich/verschieden sind?

Postskriptum nach Interview:

Zum Interview

Interviewte Person:

Beginn:

Datum:

Dauer (in Minuten):

Ort:

Ende:

Interviewsituation:

(z. B.: Atmosphäre, Duzen oder Siezen?, angespannte oder lockere Situation?, räumliche Situation, Anwesenheit Dritter, etc.)

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

(z. B.: besonderer Lärm, unerwartete Störungen, etc.)

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

(z. B.: Verpflegung?, Erklärung des Ablaufs, Anonymität, Fragen der interviewten Person, Äußerungen, Vorstellen meiner Person und des Dipl.-Arb. Themas, etc.)

Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:

(z. B.: Nachfragen der interviewte Person, Organisatorisches, etc.)

Verhalten des Interviewers:

(z. B.: Wohlbefinden, Verständlichkeit, Fehlerquellen beim Leitfaden/Fragen/Ablauf, Verbesserungsvorschläge, Eindruck, nonverbale Aspekte, etc.)

Informationen zum Interviewpartner:

(z. B.: Rekrutierungsweg, Verhalten, Eindruck, nonverbale Aspekte etc.)

Kurzfassung

Stark heterogene Lerngruppen, wie sie üblicherweise und erwartungsgemäß an den Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen GmbH als einer der bedeutendsten Vertreter der Erwachsenenbildung in Österreich anzutreffen sind, wurden bisher in Zusammenhang mit theoretischen Ansätzen empirisch kaum analysiert. Obwohl dort die Heterogenität der Lernenden zum Alltag gehört und (im Rahmen des institutionalisierten Lernens) begrüßt wird, gibt es kaum Referenzarbeiten zum Gelingen des Umganges mit heterogenen Lerngruppen.

Diese Arbeit beleuchtet relevante Aspekte aus diesem Themenkreis im Rahmen einer theoretischen Aufarbeitung. Beschrieben werden die Situation der österreichischen Erwachsenenbildung, speziell der Verband der österreichischen Volkshochschulen, theoretische Ansätze im Umgang mit Heterogenität bei Lernenden sowohl aus der Schulpädagogik als auch aus dem Erwachsenenbildungsbereich, theoretische Konzepte und Beispiele für den positiven Umgang mit Heterogenität. All diese Erkenntnisse wurden bei der exemplarischen Darstellung einer Fallstudie an zwei Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen miteinbezogen. Befragt wurden zwei KursleiterInnen von DaZ-Kursen/Integrationskursen und ihre Lernenden. Anschließend wurden die in der Literatur erarbeiteten Theorien und Annahmen mit den Ergebnissen der Interviewgespräche verglichen. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Einstellung und Haltung von Lehrkräften der VHS gegenüber Heterogenität bei Lernenden zu erforschen und dadurch den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ergründen zu können. Die Bedürfnisse der Lehrpersonen und ihre Ansichten zu den Entwicklungen im Bildungswesen wurden hinsichtlich möglicher zukünftiger Veränderungen ausgewertet.

Im Zuge dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass KursleiterInnen einer VHS der Heterogenität ihrer Lerngruppen offen gegenüberstehen bzw. die Vielfalt der LernerInnen aktiv in den Deutschunterricht integrieren und thematisieren. Es wird auch deutlich, dass dieser Prozess durch bestimmte Rahmenbedingungen der Institution gefördert bzw. erschwert werden kann, z.B. durch den Beschäftigungsstatus/die Entlohnung, die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den MitarbeiterInnen der Institution, die Bereitstellung von vielfältigem (Lehr-/Lern)Material und methodisch-didaktischen Kenntnissen, eine gezielte, äußere Differenzierung der Kursgruppen, etc. Nach Ansicht der befragten Lehrpersonen müsse ebenso ein generelles Umdenken in Österreichs Gesellschaft gegenüber MigrantInnen, und die damit verbundene Diversität, stattfinden. Dies bestätigt die Annahme, dass Heterogenität bei Lernenden eher als Belastung angesehen wird und noch zu ungenügend thematisiert wird bzw. man noch zu verschlossen sei gegenüber Fremdem und Andersartigem.

Voraussetzung für den positiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen sehen die KursleiterInnen in einer hohen Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie in der Offenheit gegenüber Vielfalt, Unterschiedlichkeit und grundlegend Neuem. Ihrer Meinung nach wirke sich die kulturelle und soziale Heterogenität am stärksten auf die Interaktionen innerhalb der Kursgruppe aus, ebenso die Leistungsheterogenität wäre im Unterricht deutlich spürbar. Man müsse sowohl als Lehrperson als auch als KursteilnehmerIn den Einfluss der Heterogenität auf das Unterrichtsgeschehen und auf den Lernerfolg zulassen und die Bereitschaft mitbringen, voneinander lernen zu wollen.

Wünschenswert für einen positiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen wären, grob zusammengefasst, die gesellschaftliche Anerkennung von Verschiedenheit/Unterschiedlichkeit (z. B.: Mehrsprachigkeit bei MigrantInnen), demnach auch eine ressourcenorientierte Wertschätzung der Heterogenität, die Bereitstellung von Ressourcen materieller Art für den Unterricht sowie Schaffung von Ausbildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten der pädagogisch Verantwortlichen und die Gewährleistung fortwährender Optimierung des Bildungssektors (Mehrsprachigkeit, Erwachsenenbildung) durch empirische Untersuchungen, Projekten, Förderungsprogramme, usw.

Abstract

Strongly heterogeneous learning groups, as they are usually expected and encountered at the facilities of the “Wiener Volkshochschulen GmbH”, as one of the most important representatives of adult education in Austria, have so far been hardly empirically analyzed in the context of theoretical approaches. Even though heterogeneity of the learners is part of everyday life at those facilities and is also rather appreciated (in formal learning), there is little reference work to the success of working with heterogeneous learning groups.

This thesis examines aspects of working with heterogeneity in learning groups in the context of theoretical work. A description of the situation of Austrian adult education, specifically the “Verband der österreichischen Volkshochschulen”, is presented, as well as theoretical approaches in dealing with heterogeneity of learners from both school education and adult education in the field and theoretical concepts. Furthermore examples for the positive approach towards heterogeneity are given. The outcome was included in the exemplary presentation of a case study, which has taken place at two different facilities of the “Wiener Volkshochschulen”. In this case study, interviews with two instructors from German as a second language course/integration course and with their learners were conducted. Subsequently, the developed theories and assumptions found in the literature were compared with the results of the interview conversations. The aim of this study is to investigate the attitudes and behavior of teachers of the “Wiener Volkshochschulen” towards heterogeneity among learners and be able to fathom the dealings with heterogeneous learning groups. The needs of teachers and their views on the developments in education are evaluated with respect to possible future changes.

This investigation has shown that instructors of the “Wiener Volkshochschulen” are open towards the heterogeneity of their learning groups and actively integrate and address the diversity of learners in the classroom. It shows also that this process can be promoted or hindered by certain conditions of the institution, e.g. through rewards, through the cooperation and communication between the co-workers of the institution, through providing diverse (teaching/learning) material and methodological-didactic knowledge, through purposeful, external differentiation of the course groups, etc. According to the interviewed teachers there should be also a general rethinking of Austrian society towards migrants, and the related diversity. This confirms the assumption that heterogeneity of learners is viewed as a difficulty and that heterogeneity in Austria is still insufficiently recognized and appreciated and also that the society seems to still be secretive to foreign and extraneous.

The instructors of the “Wiener Volkshochschulen” suppose that as a prerequisite for positive handling of heterogeneous learning groups, one should have a high perception and empathy, as well as openness to diversity, difference and radically new. In their opinion, the cultural and social aspects of heterogeneity brings on the largest impact on the interactions within the course group, also the performance aspect of heterogeneity are significant in the classroom. Both, teachers and course participants, must allow the influence of heterogeneity on the teaching and learning process and on the success of learning. In addition, they should be willing to learn from each other.

Roughly summarized, the social recognition of difference/variability (e.g. multilingualism of immigrants) would be desirable for a positive approach to heterogeneous learning groups, same as a resource-oriented appreciation of heterogeneity, providing resources of teaching material for the instruction, and the creation of training and qualification opportunities for educational leaders. Additionally it would be helpful to ensure continuous optimization of the education sector (multilingualism, adult education) through empirical studies, projects, funding programs, etc.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Jennifer Siller

Geburtsort: Wien

Schulische Ausbildung:

1992 – 1996 Volksschule Prückelmayergasse

1996 – 2000 Unterstufe BG/BRG 23

2000 – 2005 Handelsakademie Schulzentrum Ungargasse 69

Juni 2005 Reife-/Diplomprüfung

Universitäre Ausbildung:

WS 2005 – WS 2006 Umwelt- und Bio-Ressourcenmanagement (BOKU Wien)

WS 2006 Wechsel zum Studium Sprachwissenschaft

SS 2013 Abschluss Studium Sprachwissenschaft

Berufserfahrungen:

Sept. 2005 – Okt. 2006 Restaurantleiterin im „Ma Pitom“

Okt. 2006 – bis heute Passenger Handling Agent bei Austroport (Flughafen Wien-Schwechat)

Hobbys: Reisen, Sport (Fitness, Kickboxen), Tanzen

Sprachkenntnisse: Deutsch (Muttersprache), Englisch (B2), Französisch (A2), Tagalog (A1)